

Geiling, Ute [Hrsg.]; Hinz, Andreas [Hrsg.]
Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 203 S.



Quellenangabe/ Reference:

Geiling, Ute [Hrsg.]; Hinz, Andreas [Hrsg.]: Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2005, 203 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153171 - DOI: 10.25656/01:15317

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153171>

<https://doi.org/10.25656/01:15317>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

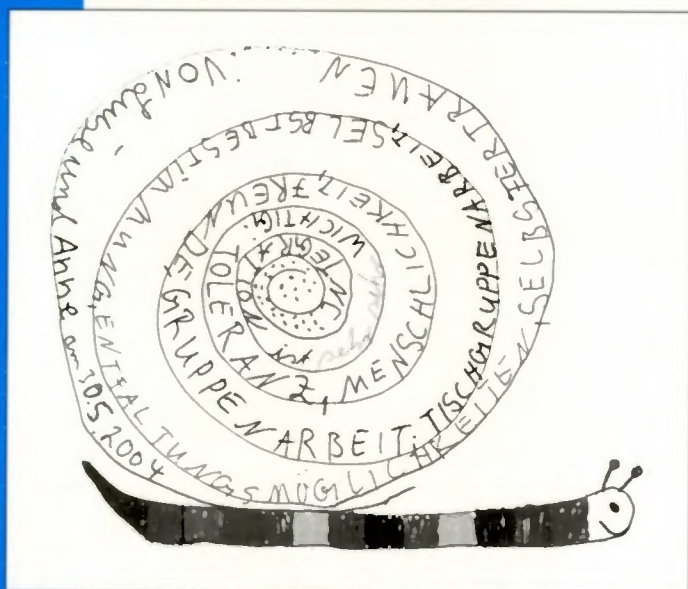
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ute Geiling / Andreas Hinz (Hrsg.)

Integrations- pädagogik im Diskurs

Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?



KLINKHARDT

INTEGRATIONSPÄDAGOGIK
IM DISKURS
Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?

herausgegeben von
Ute Geiling
Andreas Hinz

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2005



Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2005.1.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2005.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1381-5

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Teil 1: Blicke auf Integration und Inklusion aus verschiedenen Außenperspektiven 13

Annedore Prengel: Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus	15
Hans-Joachim Maaz: Mangel an Mütterlichkeit in der vereinten deutschen Gesellschaft	35
Volker Schönwiese: Disability Studies und die Frage nach der Produktion von Behinderung	53

Teil 2: Diskussionen um Brennpunkte der Integrations-/ Inklusionspädagogik 71

Integrationspädagogik/ Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis 73

Andreas Hinz & Sven Jacobs: Einführung	73
Andreas Hinz: Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen	75
Elisabeth von Stechow: Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik	78
Maria Kron: „Behinderung“ – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik?	82
Dieter Katzenbach: Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?	86
Sven Jacobs: Professionelle Kooperation als wesentlicher Grundpfeiler der Integrationspädagogik	90
Werner Brill: Inklusion versus Integration? – Kritische Bestandsaufnahme und Konsequenzen für die akademische Ausbildung	94
Literatur	97

Integrative/ inklusive Qualität, Bildungsstandards und Bildungsbarrieren	103
Ute Geiling & Nicola Gille: Einführung	103
Helga Deppe-Wolfinger: Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden?	106
Alfred Sander: Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik	110
Barbara Brokamp: Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion?	113
Simone Seitz: Lehr-/ Lernforschung für die inklusive Schule – Begründungen und Erschließungsmöglichkeiten	116
Florian Haerle: Curriculare Inklusion als ein Qualitätsmerkmal der inklusiven Schulpraxis	121
Andrea Platte: Inklusive Qualität: eine Frage der Kompetenz oder eine Frage der Bildung?	123
Saskia Erbring: Integration/ Inklusion braucht die Diskussion um Bildungsstandards – besonders im Bereich der Lehramtsausbildung	129
Literatur	131
Assistenz – ein neuer integrationspädagogischer Leitbegriff?	135
Ines Boban & Ira Schumann: Einführung	135
Jo Jerg: Assistenz – die Brücke zu den Mitmenschen	138
Volker Schönwiese: Assistenz, Kontrolle über das eigene Leben und das ‚begleitende Ich‘	141
Hiltrud Loeken & Matthias Windisch: Assistenz und pädagogische Professionalität – Thesen	146
Gertrud Köck: Unterstützende Assistenz und Selbstbestimmung für Menschen die unter schwierigsten Bedingungen leben	149
Literatur	155

Netzwerkbildung, Übergänge und die „Kooperation der Verschiedenen“	159
Nina Hömberg & Edwin Luntz: Einführung	159
Ines Boban: Netzwerkbildung durch Unterstützernetze	160
Ursula Mahnke: Die Bedeutung sozialer Netzwerke zur Unterstützung von Integrationsprozessen	163
Reinhard Burtscher: Kooperieren und konkurrieren – ausgewählte Aspekte der Netzwerkarbeit	165
Katrin Düring: Ein Netzwerk mit Förderschulen und allgemeinen Schulen im Land Brandenburg knüpfen	169
Karin Terfloth: Integrative Netzwerkarbeit – ein Weg zur Teilhabe	173
Literatur	177
 Aus- und Fortbildung für Integration / Inklusion in neuen Strukturen	 181
Jakob Meier & Kerstin Merz-Atalik: Einführung	181
Reinhard Markowetz: Inklusive Studiengänge an Fachhochschulen	183
Ewald Feyerer: Ziele und Perspektiven des European Masters in Inclusive Education	190
Petra Gehrman: Neue Wege in der Lehrerbildung – integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA/MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld	195
Literatur	199
 Verzeichnis der AutorInnen	 201

Vorwort

Dieser Band ist im Zusammenhang mit der 18. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen in deutschsprachigen Ländern entstanden, die im Februar 2004 in der Lutherstadt Wittenberg stattfand. Die Beiträge des Bandes sind weitgehend Beiträge zu dieser Tagung.

Wenngleich Integrationspädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft ein relativ junger Bereich ist und von vielen bestenfalls als Teil der Sonderpädagogik wahrgenommen wird, ist sie bereits begrifflich mit dem Inklusionsansatz Irritationen ausgesetzt. In diesem Band wird jedoch keine Definitionsdebatte geführt, sondern beide Begriffe – Integration und Inklusion – finden sich hier in friedlicher Koexistenz mit individuell unterschiedlichen Füllungen wieder. Das bedeutet keine Absage an begriffliche Klärungen, sondern spiegelt die aktuelle Situation wider – eine vertiefte inhaltliche Diskussion findet sich in der von Irmtraud SCHNELL und Alfred SANDER (2004) herausgegebenen Monographie „Inklusive Pädagogik“, dem Bericht über die 17. Jahrestagung.

Überhaupt will der vorliegende Band keine inhaltlich geschlossene Außerdarstellung der Integrationspädagogik bieten, quasi aus einem Guss, sondern im Gegenteil sollen Heterogenität, Buntheit und Widersprüchlichkeit Blicke auf die Integrationspädagogik in ihrem inneren Diskurs sowie im Licht von Außenwahrnehmungen ermöglichen und gerade dadurch Anregen, Diskussionsanlässe und Lernmöglichkeiten bieten.

Der erste Teil des Bandes enthält drei Beiträge, die sich – auf jeweils unterschiedliche Art – aus verschiedenen Außenperspektiven mit dem Thema Integration und Integrationspädagogik auseinandersetzen:

- Annedore PRENGEL geht aus der Sicht der Grundschulpädagogik mit der Frage der Anerkennung im Anfangsunterricht einem zentralen Moment integrativer Prozesse nach.
- Hans-Joachim MAAZ thematisiert aus psychoanalytischer Perspektive jeweils spezifische Ausprägungen desintegrativer Prozesse in der Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern in den beiden ehemaligen deutschen Staaten und verbindet damit integrative Prozesse auf zwei Ebenen.
- Volker SCHÖNWIESE zeichnet aus der in Deutschland bisher wenig entwickelten Perspektive der interdisziplinären Disability Studies die gesellschaftliche Produktion von Behinderung nach und setzt sich mit Bezügen zwischen Disability Studies und Integrationspädagogik auseinander.

Der zweite Teil enthält eine Fülle kurzer Beiträge aus der integrations- und inklusionspädagogischen Innenperspektive. In fünf inhaltlichen Brennpunkten fächern sie aktuelle, bislang noch wenig diskutierte, auch offene Fragen auf. Eingeleitet durch einen einführenden Text, der den Rahmen der jeweiligen Fragestellung absteckt, schließen sich mehrere Kurzbeiträge mit je individuellen Schwerpunkten und Aspekten an, die als Anregungen für weitere Diskussionen verstanden werden können. Hierbei wird bewusst keine Harmonisierung der Beiträge angestrebt, im Gegenteil sollen unterschiedliche Akzentuierungen und gegensätzliche Standpunkte transparent werden – und auf nichts anderes zielt ein inklusiver Umgang mit Heterogenität. Im einzelnen geht es um:

- Fragen nach dem Selbstverständnis der Integrations-/ Inklusionspädagogik und nach deren Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft – im Hinblick auf disziplinäre wie professionelle Aspekte,
- Fragen nach der integrativen/ inklusiven Qualität von Bildung, speziell unter den Aspekten von Bildungsbarrieren und Bildungsstandards in der Folge international vergleichender Untersuchungen,
- Fragen nach dem Begriff der Assistenz als einem möglichen neuen integrations-/ inklusionspädagogischen Leitbegriff,
- Fragen nach der Bedeutung und Qualität der Entwicklung von Netzwerken als unterstützendem Moment integrations-/ inklusionspädagogischer Projekte und
- Fragen der Verankerung integrations-/ inklusionspädagogischer Inhalte im Zuge der europäischen Neustrukturierung der Hochschulen nach Bologna (Modularisierung sowie Bachelor- und Masterabschlüsse).

Schließlich gilt es einer großen Zahl von Menschen Dank zu sagen: Zunächst danken wir allen Beitragenden, die bei all ihren Arbeitsbelastungen Zeit und Gedanken für die zugemutete Kürze der Beiträge aufgewendet haben, und wir haben Nachsicht mit denen, die dies wollten aber dann doch nicht konnten. Zudem danken wir der Arbeitsgruppe, die zunächst die Tagung und dann diesen Band vorbereitet hat: Ines Boban, Nicola Gille, Nina Hömberg, Sven Jacobs, Edwin Luntz, Jakob Meier, Kerstin Merz-Atalik, Ira Schumann.

Besonders bedanken wir uns bei den beiden SchülerInnen aus Integrationsklassen der IGS Halle (Saale), Anne Brachwitz und Luise Müller, die während eines Betriebspraktikums in unserem Institut das Titelbild der „Integrationsschnecke“ gemalt haben und damit die Entwicklung sehr treffend einschätzen. Und wir danken der Studentin Corina Krüger für die aufwändigen Arbeiten am Lay-Out des Bandes. Dem Klinkhardt-Verlag schließlich

danken wir für die kooperative Zusammenarbeit in einem wie so häufig engen Zeitrahmen.

Ursprünglich gab es die Idee, aus dem Zusammenhang der Tagung in der Lutherstadt Wittenberg heraus „95 Thesen zur Integrationspädagogik“ zu formulieren – diese Herausforderung überlassen wir nun den Leserinnen und Lesern dieses Bandes.

Ute Geiling & Andreas Hinz

Halle, Januar 2005

Teil 1

Blicke auf Integration und Inklusion aus verschiedenen Außenperspektiven

Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus

Annedore Prengel

Das Wort Respekt – dieser eigentlich altmodische Begriff – taucht plötzlich an neuen Orten auf: In von Jugendlichen gefüllten Konzertsälen. Kinder der verschiedenen Kulturen und Subkulturen skandieren in der Hip-Hop-Musik „respect me!“. „Respekt“, so der Journalist Reinhard KAHN, „ist zu einem Schlüsselwort der internationalen Jugendkultur geworden“ (2002, 42).

Mädchen und Jungen am Anfang ihres Aufbruchs ins Erwachsenenleben bringen mit der Aufforderung „respect me!“ einen elementaren Lebenswunsch zum Ausdruck: den Wunsch nach Anerkennung. Anerkennungswünsche am Anfang der Schulzeit entdeckte Hanns PETILLON (1993) in seiner Untersuchung zum Sozialleben der Schulanfänger. Etwa 15% der Kinder hatten über mangelnde Anerkennung zu klagen: Sie wurden von keinem Kind als Freund benannt oder zum Nebeneinandersitzen gewählt, ohne dass Lehrkräfte das Problem erkannt hätten.

Während der Wunsch anerkannt zu werden in Konzerten, auf CD-ROMs und in Video-Clips der Musik der Jugendszenen erklingt und Anerkennung von einem Teil der Schulanfänger schmerzlich vermisst wird, erscheint diese Kategorie gleichzeitig auch in völlig anderen Zusammenhängen. In einer ganzen Reihe sozialwissenschaftlicher Texte als gedrucktes Wort, als Gegenstand sozialphilosophischer und diskurstheoretischer Anerkennungstheorien (vgl. z.B. HONNETH 1992, 2000, FRASER & HONNETH 2003, CHAUMONT 2001, TODOROV 1996, SCHILD 2001, TAYLOR 1993, SENNETT 2002, vgl. für die Erziehungswissenschaft z.B. PRENGEL 1993, HELSPER 1995, BERTRAM, HELSPER & IDEL 2000, EDELSTEIN 2002, HAFENEGER, HENKENBORG & SCHERR 2002, PRENGEL 2003, BORST 2003).

In diesem Beitrag möchte ich zunächst einige Erkenntnisse der sozialphilosophischen Anerkennungstheorien vorstellen und auf schulische Systemebenen beziehen. In einem zweiten Teil wird die These entwickelt, dass Anerkennung im Generationenverhältnis von Egalität und Heterogenität und von Hierarchie bestimmt ist. Dabei wird untersucht, welche Bedeutung der Dimension der Hierarchie im Kontext einer demokratischen Pädagogik der Vielfalt zukommt. Der dritte Teil widmet sich den dreidimensionalen Aner-

kennungsverhältnissen im Anfangsunterricht auf den Ebenen der Institution Schule, der Peer-Group und der Lehrer-Schüler-Beziehung. Ergebnisse einer Studie zur Anerkennung und Missachtung von Kindern durch LehrerInnen, die im Schuljahr 2003 in allen ersten Schuljahren der Stadt Potsdam durchgeführt wurde, werden in diesem Teil des Beitrags vorgestellt. Abschließend wird der in der – in ihrem Kern hierarchiefeindlichen – Integrationspädagogik längst entwickelte Beitrag zu einer produktiv-aner kennenden Auseinandersetzung mit Hierarchie in schulischen und außerschulischen Feldern der Elementar- und Primarbildung gewürdigt.

Grundstruktur und Systemebenen von Anerkennung

Grundsätzlich lässt sich festhalten: Mit der Kategorie der Anerkennung wird ein weitreichender Horizont eröffnet, der zentrale Facetten des menschlichen Zusammenlebens betrifft. Aus der Fülle der aktuellen Anerkennungstheoreme greife ich einige relevante Punkte auf:

Den Wunsch nach Anerkennung verspüren in gruppen- und kulturspezifisch unterschiedlichen Varianten Mädchen und Frauen, Jungen und Männer in allen Kulturen der Welt. Hier sei nur an die „goldene Regel“ in ihren verschiedensten Ausführungen erinnert. Reziprozität – als in welcher konkreten Form auch immer sich zeigendes Muster wechselseitiger Anerkennung – ist ein Element der sozialen Welten. Anerkennungstheoretiker, wie zum Beispiel der Frankfurter Sozialphilosoph Axel HONNETH (2000), sprechen in ihren aktuellen Analysen sogar von einer anthropologischen Erweiterung der Diskurstheorie durch die Kategorie der Anerkennung. Der Pariser Historiker und Philosoph Tzvetan TODOROV nennt seine exzellente interdisziplinäre Studie zur Bedeutung der Anerkennung „Abenteuer des Zusammenlebens“ (1996). TODOROV belegt, wie sehr unser Wunsch nach Anerkennung durch die anderen Ausgangspunkt aller sozialen Handlungen ist. Er bringt mit dem Begriff „Abenteuer“ zum Ausdruck, dass wir uns hier auf unsicherem Terrain bewegen, dass wir nicht wissen was sein wird, dass sich die Wirkungen von Anerkennung nicht einfach voraussehen lassen, dass es um einen Zusammenhang geht, der von Widersprüchen und Paradoxien bestimmt ist. Ungewissheit gehört mit zur Grundstruktur von Anerkennung. Die in pädagogischen Arbeitsfeldern, auch in Grundschulen oder in Universitäten tätigen Praktiker erfahren solche Abenteuer alltäglich. Ungewissheiten bestimmen gerade pädagogisches Handeln, darauf hat u. a. Heinz Elmar TENORTH (1986) vor Jahren hingewiesen und Werner HELSPER, Reinhard HÖRSTER und Jochen

KADE (2003) haben eine aktuelle Publikation vorgelegt, die herausstellt, wie häufig pädagogisches Handeln ganz andere Wirkungen zeitigt als die erwarten. Aber trotz dieses Wissens ist es unerlässlich so gut wie möglich zu untersuchen, welche Anerkennung Kinder in Schulanfangssituationen brauchen und welche Gründe dafür stichhaltig sind.

In demokratischen Ansätzen manifestieren sich Kämpfe um Anerkennung als Aufbegehren gegen Demütigung und Entwertung (vgl. FUCHS 1999). Aber, und auch darauf verweist TODOROV, auch die aggressiven Gefühle, die Wünsche andere sich zu unterwerfen, sie zu vernichten, auch der rassistische Hass, die sich ebenfalls in pädagogischen Einrichtungen oft artikulieren, speisen sich im Grunde aus einem verdeckten „Heißhunger nach Anerkennung“ (KAHL 2002, 42). Und solcher Heißhunger nach Anerkennung treibt viele Kinder an, die in Kindergärten, Grundschulen und Sekundarschulen aggressiv stören, aber auch solche, die sich lautlos zurückziehen. Der Mangel an Anerkennung und die Gier nach derselben verführt wieder andere, oft Mädchen und Frauen, aber auch Jungen dazu, sich selbst zu unterwerfen und vom Abglanz der Anerkennung eines Mächtigeren zu zehren. Und sogar jene fundamentalistischen Strebungen, die bis zur märtyrerhaften Selbstvernichtung gehen, sind nur möglich durch die Hoffnung auf um so strahlendere Anerkennung im Jenseits oder im Nachruhm. Halten wir fest: Wenn man die Grundstruktur der Anerkennung reflektiert, muss auch aversives Verhalten als vom Wunsch nach Anerkennung getrieben miteinbezogen werden.

Die Grundstruktur der Anerkennung kann man nun auf verschiedene Systemebenen der Schule mit ihren jeweiligen Akteuren beziehen. Für die Schule sind folgende Anerkennungsverhältnisse zu unterscheiden (vgl. BERTRAM, HELSPER & IDEL 2000):

- zwischen Schulleitung und Lehrerschaft,
- innerhalb des Kollegiums
- zwischen Angehörigen verschiedener Berufe, wie Lehrer, Sonderpädagogen, Erzieher, Schulaufsicht
- zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen
- zwischen den Kindern innerhalb der Peer-Group.

Diese Systemebenen können im Hinblick auf weitere Ebenen aufgefächert werden. Für die interdisziplinäre Theorie des (Anfangs)unterrichts ist hier vor allen Dingen noch die Ebene der Unterrichtsinhalte zu nennen. Im fächerübergreifenden sozialen Lernen werden Themen der Anerkennung, z.B. Toleranz, auch inhaltlich vermittelt. Darüber hinaus ist – und damit knüpfe ich an das oben gesagte an – die Ebene der intrapersonellen Anerkennungsverhält-

nisse wichtig, da hier bewusste und unbewusste Tendenzen der Selbstachtung, Selbstliebe, Selbstsorge sowie der Selbstverleugnung, des Selbsthasses und der Autoaggression auf der innerpsychischen Ebene thematisiert werden. Innerpsychische Anerkennungsverhältnisse werden grundgelegt in frühkindlichen interpersonellen Anerkennungsverhältnissen. In konflikthaften und paradoxen Sozialisationsprozessen können sich die Fähigkeit zur Selbstachtung und die Fähigkeit zur Anerkennung anderer entwickeln (vgl. HELSPER 1995, BENJAMIN 1985, WARSIK 2000).

Nach diesen grundlegenden Einsichten stellt sich eine zentrale Frage an die Pädagogik des Anfangsunterrichts: Wie können Unterricht und Schulleben in den ersten beiden Schuljahren so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler möglichst angemessen von Kindern und Erwachsenen anerkannt werden? Unmittelbar einsichtig ist, dass diese Frage sich allen anderen schulischen, vorschulischen und außerschulischen Bildungsbemühungen mit gleicher Dringlichkeit stellt.

Anerkennung im Generationenverhältnis: Egalität, Heterogenität und Hierarchie

Im grundschulpädagogischen Anfangsunterricht manifestieren sich die Anerkennungsverhältnisse, die für das Generationenverhältnis kennzeichnend sind. Diese lassen sich durch einen Exkurs in die Welt der ganz kleinen Kinder prägnant verdeutlichen. Die folgenden Ausführungen sollen dazu dienen, danach auch die Welt der größeren Kinder etwas besser zu verstehen.

Wie die meisten anerkennungstheoretischen Texte beziehen sich auch die amerikanischen Psychoanalytikerin und Philosophin Jessica BENJAMIN und der Historiker und Philosoph Tsvetan TODOROV in ihren Schriften auf HEGELS Herr-Knecht-Parabel wie auf einen klassischen Ursprungstext. Aber diese Autorin und dieser Autor gehen einen entscheidenden Schritt darüber hinaus: „Wie im Ursprungsmythos der Gattung muss es in der Wirklichkeit des Ursprungs des Individuums mindestens zwei Menschen geben, damit das Humane auftaucht. Aber diese beiden sind nicht wie bei HEGEL-KOJÈVE zwei Männer in einem ritterlichen Turnier oder einem Boxring; es sind vielmehr die Mutter und das Kind (oder wenn man zur Empfängnis zurückgeht, ein Mann und eine Frau)“ (TODOROV 1996, 38). Diese Anregung aufgreifend gehe ich zunächst auf Anerkennungsverhältnisse zwischen den Generationen „am Anfang des Lebens“ ein.

Um Menschen zu werden brauchen wir die Anerkennung derer, die uns als Kinder versorgen – diese Erkenntnis von Jessica BENJAMIN aus den achtziger Jahren wird inzwischen in den Untersuchungen der amerikanischen Säuglingsforscher KLAUS & KLAUS (2000)¹ auf neue Weise thematisiert.

Die Fotos und Beobachtungsprotokolle von KLAUS & KLAUS lassen viele Interpretationen zu. Eine Interpretation der Säuglingsforscher lautet: Nach der Geburt nehmen die beobachteten Neugeborenen Blickkontakt zu Mutter, Vater und Geschwistern auf. Wenn die Kleinen nicht durch allerlei medizinische Behandlungen gestört werden, nehmen sie fasziniert, ja euphorisch die für sie neue Welt wahr, in die sie soeben hineingeboren wurden. Wenn die Erwachsenen die Kinder lassen und wenn sie selbst hinsehen, können sich Angehörige beider Generationen, aber schon Angehörige der gleichen Generation gegenseitig erblicken. Sie erkennen sich wechselseitig als sich Anschauende an. In dieser Perspektive werden Kinder und Erwachsene in einer „symmetrisch“ genannten Beziehung der *egalitären Anerkennung* sichtbar, die auf elementaren Gleichheiten beruht: Beide sind Menschen, die sich im Blickkontakt von gleich zu gleich treffen, beide sind verletzbare Wesen, beide bedürfen der Nahrung und der anderen Menschen, beide wurden geboren, beide werden sterben.

In einer zweiten Interpretation geht es um eine weitere Form – um die differenzierende Anerkennung: In dieser Perspektive wird sichtbar, dass die Fotos auch darauf hindeuten, dass sich beide Seiten wechselseitig als verschieden respektieren. So wünschen zum Beispiel beide völlig verschiedene Nahrung, beide haben unterschiedliche Kontaktwünsche, beide machen verschiedene Lernprozesse durch, beide gehören unterschiedlichen Generationen mit unterschiedlichen historischen Herausforderungen an, beide sind sehr verschiedene Individuen, die sich auf unabsehbar verschiedene Weise weiterentwickeln werden. Auch wenn sich beide Seiten wechselseitig kennen lernen, sie werden sich nie vollständig kennen, der andere wird immer auch unbekannt und unbestimmbar bleiben. Geläufig ist uns, dass Erwachsene die Besonderheit kleiner Kinder umfassend anerkennen müssen, wenn sie mit ihnen leben wollen, aber auch die kleinen Kinder sollten – wie Jessica BENJAMIN herausgestellt hat – von Anfang an selbstverständlich in altersangemessenen Formen, mit der Besonderheit ihres erwachsenen Gegenübers und seinem Anderssein konfrontiert werden. Wir haben es dann mit einer nicht

¹ Ihre Untersuchungen sind inzwischen auch auf Deutsch erschienen, in Frankreich unter dem Titel „La magie du nouveau-né“ (2000) in einer Buchreihe, die bezeichnenderweise Collection „La Cause des bébés“ genannt wurde.

spiegelbildlichen, nicht symmetrischen, sondern auf Heterogenes, also auf Verschiedenes, Veränderliches, Unbekanntes und Unvorhersehbares bezogenen Anerkennung zu tun.

Im Generationenverhältnis kommt nun neben dieser egalitären Anerkennung von gleich zu gleich und der *differenzierenden Anerkennung* von verschieden zu verschieden eine weitere Perspektive ins Spiel: Die *Anerkennung des Abhängigkeits- und Hierarchieverhältnisses*. Wenn die Beziehung möglich werden soll, muss die ältere Generation anerkennen, dass das Kind weitestgehend von ihr abhängig ist, dass sie sehr weitreichende Macht über das Kind hat und dass sie Verantwortung für weite Teile seines Lebens übernehmen muss. Das Kind muss Nahrung und alle andere Versorgungen annehmen, muss auf irgendeine unbewusste Weise die Erwachsenen als bestimmende Mächtigen und als Gebende anerkennen, um überhaupt weiter existieren und aufwachsen zu können.

Halten wir fest: Am Anfang des Lebens können unsere Anerkennungsbeziehungen als egalitär, heterogen und hierarchisch zugleich interpretiert werden.

Zu fragen ist nun: Wie kann man in weiteren Anerkennungsbeziehungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen die drei eben genannten Perspektiven rekonstruieren, ohne dabei Systemdifferenzen zu vernachlässigen. In Dialogtheorien von Martin BUBER (1965) bis David BOHM (1998) werden vor allem die ersten beiden Anerkennungskriterien beschrieben: Anerkennung als gleich und – auf dieser Basis – Anerkennung als heterogen. Auf diesen beiden Kriterien beruht auch die „egalitären Differenz“ als grundlegende Denkfigur der Pädagogik der Vielfalt in all ihren verschiedenen Varianten, sei es in der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik, in der Interkulturellen Pädagogik, in der Geschlechterpädagogik, in den pädagogischen Adaptionen der Queer-Theory, in der Paar-Therapie, in Mediationsverfahren, in der Toleranzerziehung, im Antirassismus usw. (vgl. z. B. PRENGEL 1993, PRENGEL & MEISS 2003, SLIWKA 2001, ULRICH 2000). Hier lässt sich ebenso wie in internationalen sozialen Bewegungen ein Ringen um Anerkennung als gleich und als verschieden auffinden – mit wechselnder Betonung eines der beiden Aspekte (vgl. FUCHS 1999).

Auch weite Teile der reformorientierten Schulpädagogik, vor allem der Integrationspädagogik, lassen sich in diesem Sinne interpretieren. Sie betonen den gleichen Zugang zur Grundschule für alle Kinder und bemühen sich um didaktische Modelle, in denen jedes Mitglied der heterogenen Kindergruppe einen individuell angemessenen Lernweg finden kann und dabei von Lehrkräften und Kindern wahrgenommen und geachtet wird (vgl. z.B. SANDER in

diesem Band). Dagegen taucht die Ebene der Hierarchie in unseren reformpädagogischen Diskursen der letzten drei Jahrzehnte vor allem als negativer Bezugspunkt auf, von dem wir uns abgrenzen und anhand dieser Abgrenzung profilieren (vgl. AHRBECK 1998, SCHMITT 1999).

Damit blenden wir einen sehr wichtigen Anerkennungszusammenhang aus, der weite Teile des sozialen Lebens, auch in demokratischen Gesellschaften (TODOROV 1996, 60) und auch in Schulen durchzieht. Meine These lautet: Wir alle bewegen uns hierarchiekompetent durch unsere Lebenswelten. Wir sind durchweg erfahren mit beidem, mit Überordnungen und mit Unterordnungen. So braucht man zum Beispiel über die Anerkennung von Hierarchien in der Universität kein Wort zu verlieren. Wer hier arbeitet, weiß unausgesprochen sie zu leben. Darüber hinaus sind demokratische Institutionen wohl immer von Hierarchien durchzogen. Das gilt für Parlamente, Parteien und Ministerien ebenso wie für Gerichte und für die die Pressefreiheit realisierenden Zeitungshäuser. Dass die sozial „unten“ Angesiedelten unter Hierarchien leiden, ist uns noch geläufig, weniger denken wir daran, dass auch die Mächtigsten hinsichtlich einiger Aspekte Untergeordnete sind oder werden können, z.B. muss ein Regierungschef schlechte Umfragewerte oder seine Abwahl aushalten. In nahen Beziehungen leben wir mit alltäglichen Dominanzen zwischen den Geschlechtern – das gilt sicher für heterosexuelle Verhältnisse, vermutlich aber auf andere Weise oft auch für gleichgeschlechtliche Beziehungen. Schließlich gehört in diesen Zusammenhang auch der Gedanke, dass Menschen sterben müssen und als Sterbende den noch Lebenden nicht mehr überlegen sein können, als Sterbende vielmehr alle Dominanzpositionen verloren haben.

Die Bedeutung von Hierarchien in demokratischen Verhältnissen wird relativ selten transparent gemacht. Das Stichwort findet sich aber explizit in der Organisationssoziologie, wo sehr selbstverständlich Formen des Über- und Unterordnens untersucht werden (vgl. ZIMMERMANN 2001, 261). Ein interessanter Demokratietheoretiker ist für unseren Zusammenhang Michael WALZER. In seinem Werk „Sphären der Gerechtigkeit“ (1992) postuliert er, dass in der Demokratie hierarchische Positionen nicht von einer gesellschaftlichen Sphäre auf die andere übertragen werden dürfen. Andere funktionalistisch orientierte Demokratietheoretiker halten die Existenz von sozialen Hierarchien für notwendig, um gesellschaftliche Dynamik zu erzeugen (SCHÄFERS 2001, 400).

Als vereinfachende Zwischenbilanz lässt sich sagen: Über- und Unterordnungen werden, in zahlreichen der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse gewidmeten Diskursen, als undemokratisch rhetorisch bekämpft.

Demgegenüber frage ich jetzt nach einer Möglichkeit, hierarchische Überlegenheit und Unterlegenheit im Kontext von Egalität und Heterogenität demokratiekompatibel anzuerkennen. Im folgenden Teil meines Beitrags möchte ich diesen Zusammenhang am konkreten Beispiel der Anerkennung im Anfangsunterricht diskutieren.

Anerkennung und Anfangsunterricht

Zur Anerkennung auf der institutionellen Ebene und zur Bedeutung von Bildungsstandards

Wenn Kinder eingeschult werden, so erfahren sie damit ihre in modernen Gesellschaften als universell proklamierte Anerkennung als Gleiche, sie nehmen ihr Gleichheitsrecht auf Bildung wahr. Die Einschulung aller Kinder in die eine Schulform Grundschule stellt eine grundlegende demokratische Errungenschaft dar, die in Deutschland erstmals mit der Weimarer Republik realisiert wurde. Der seit den siebziger Jahren sich ausbreitende Gemeinsame Unterricht wirklich aller Schüler eines Wohngebiets, (einschließlich der schwerbehinderten und der hochbegabten) in einer Schule realisiert diese egalitäre Anerkennung auf der institutionellen Ebene erstmals konsequent.

Aktuelle bildungspolitische Debatten verstärken Gleichstellung noch. So wird in der Folge von PISA und IGLU international und bundesweit der Mangel an formaler Gleichheit in der Sekundarstufe I empirisch fundiert kritisiert, da die frühzeitige äußere Differenzierung nicht – wie von ihren Befürwortern angenommen – zur Leistungsverbesserung führt. In Brandenburg gehen zwei weitere Innovationen am Schulanfang in diese Richtung: Mit dem FLEX-Programm (LISUM 2003), das bei der Einschulung auf Zurückstellungen so genannter nicht schulreifer Kinder verzichtet, wird mehr Gleichheit möglich. Und mit landesweiten Vergleichsarbeiten am Ende der zweiten Klasse, also zum Abschluss des Anfangsunterrichts, soll überprüft werden, ob die Schulen ihre Aufgabe, den Kindern wirklich auch gleichermaßen Kompetenzen zu vermitteln, erfüllt haben². Je mehr alle Kinder eines Wohngebiets auf der institutionellen Ebene Anerkennung als Gleiche erfah-

² Diese Funktion der Vergleichsarbeiten wird von Barbara Brokamp in diesem Band angesprochen, aber auch von Alfred Sander, der ihnen ansonsten äußerst kritisch gegenübersteht. Selbstverständlich sind, um zu angemessenem Vergleich zu kommen, bei der Berechnung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten die soziokulturellen und psychosomatischen Lernausgangslagen einzubeziehen.

ren, desto mehr kommt auch ihre Anerkennung als Verschiedene zum Tragen, denn im Unterricht selbst wird eine Praxis entwickelt, die ihrer Heterogenität Rechnung trägt.

Biografieforscher wie Dieter NITTEL (2001) betonen nun, dass der Eintritt ins Schulsystem auch erstmals die Konfrontation mit schulischer Hierarchiebildung bedeute und die Kränkung, in eine Rangfolge der Leistungsbewertung eingeordnet zu werden, unweigerlich, da systembedingt, mit der Einschulung einhergehe. In jedem Schulsystem diagnostiziert und bewertet die ältere Generation die Leistungen der jüngeren Generation und überführt sie in eine Rangordnung. Dazu dienen verbale Beurteilungen, ziffernförmige Notensysteme und diagnostische verbale Begriffssysteme, vor allem der Psychologie und der Sonderpädagogik.

Gerade auf der Ebene der Diagnostik und der Leistungsbewertung lassen sich die Einsichten zum Generationenverhältnis „Am Anfang des Lebens“ mit Gewinn transferieren - natürlich unter Berücksichtigung der Differenzen zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen Familie und KITA einerseits und Schule andererseits. Mein Vorschlag dazu ist: Zu allererst geht es darum, Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigt anzuerkennen und elementare Menschenrechte durch das Recht auf Bildung ebenso wie durch eine grundlegende persönliche Anerkennung zu praktizieren. Diese Anerkennung lässt sich nur einlösen, wenn auch die Heterogenität der Schulkinder anerkannt wird, indem wir davon ausgehen, dass wir sie nicht kennen, dass jedes Kind einzigartig ist und dass unsere Noten und diagnostischen Begriffe nichts als vorläufige Arbeitshypothesen sein können (HEINZEL & PRENGEL 2002, PRENGEL 2003, PRENGEL 2004b). Erst auf dieser Basis ist es in einem demokratischen Bildungswesen angemessen, auch die Anerkennung der Hierarchie ins Spiel zu bringen und Kinderleistungen interpersonell miteinander zu vergleichen. Diesem diagnostischen Ansatz ist auch die brandenburgische Projektgruppe zur „Pädagogischen Lernstandsanalyse“ verpflichtet (PRENGEL & LIEBERS 2004, GEILING & PRENGEL 2004). Kompetenzstufenmodelle für heterogene Lerngruppen helfen zeitlich versetzte und methodisch variable aber inhaltlich zielgleiche Bildungsprozesse in einigen unverzichtbaren und elementaren Lernbereichen sicherzustellen. Hier wird deutlich, dass *zielgleicher Unterricht mit zeitlicher und methodischer Differenzierungsmöglichkeit* zu unterscheiden ist von *zielgleichem, gleichschrittigem Unterricht*. In heterogenen Lerngruppen können Kompetenzstufenmodelle viel leisten: Sie orientieren über die Lernstufen, durch die bestimmte unverzichtbare Kompetenzen erreichbar sind. Diese Orientierung geben sie sowohl für die in durchschnittlicher Geschwindigkeit lernenden als auch für die schneller und lang-

samer lernenden Kinder. Die schnelleren und die langsameren Kinder der heterogenen Lerngruppe erreichen die für sie relevanten Kompetenzstufen zu dem für sie individuell angemessenen Zeitpunkt. Bildungsstandards können in heterogenen Lerngruppen wegweisend für den Unterricht sein, wenn sie für einen Teil der Kinder zeitlich flexibilisiert werden. Mit Barbara BROKAMP (in diesem Band) lässt sich sagen, dass Lehrerinnen und Lehrer der inklusiven Pädagogik Bildungsstandards längst im Hinterkopf haben, wenn sie sich bemühen, allen Kindern z.B. die Kulturtechniken so intensiv wie individuell möglich nahe zu bringen.

Das von ihren Anfängen her zentrale Kriterium der Integrationspädagogik „zieldifferentes Lernen“ in der heterogenen Lerngruppe ist auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse weiterzuentwickeln. In inklusiven heterogenen Lerngruppen für alle Kinder werden hinsichtlich wesentlicher schulischer Inhalte gleiche Bildungsziele angestrebt, die von einzelnen Kindern zu verschiedenen Zeiten erreicht werden. Dabei sei man darauf eingestellt, dass einige Kinder bestimmte höhere Kompetenzstufen voraussichtlich niemals erreichen werden. Zugleich sind aber alle Kinder auf ihren Stufen kompetent und unverzichtbarer Bestandteil der heterogenen Lerngruppe. Elementare, in hierarchisch-chronologisch aufgebauten Kompetenzstufenmodellen abbildbare Standards betreffen aber nur einen Teil der Lernziele.

Freiräume für zieldifferentes Lernen im Wortsinne, für selbstgewählte und selbstgesteuerte auch inhaltlich heterogene Bildungsprozesse der Angehörigen der neuen Kindergeneration müssen hinzukommen. Was hier analytisch getrennt dargestellt wurde, zeitlich flexibles zielgleiches Lernen einerseits und zieldifferentes Lernen andererseits, geht in der Praxis häufig Hand in Hand, so wenn Kinder anhand selbst gewählter Inhalte lesen oder zählen lernen. Wenn Pädagoginnen und Pädagogen Kinder bei ihren eigensinnigen Lernprozessen unterstützen, wie es zum Beispiel in den Brandenburger Grundsätzen für die elementare Bildung (MBSJ 2004) vehement gefordert wird, haben sie als selbst in einer soziokulturellen Situation sozialisierte immer auch Kompetenzvorstellungen im Hinterkopf, mit denen sie die Kinder beeinflussen. Unverzichtbare Anteile dieser von Erwachsenen definierten Ziele müssen im Interesse der Chancengleichheit der Kinder öffentlich diskutiert, verantwortet, kontrolliert und natürlich auch immer weiter verändert werden (vgl. BROKAMP in diesem Band).

Auf der institutionellen Ebene arbeiten Schulsysteme in der Moderne – so lassen sich Theorien der Schule in diesem Kontext interpretieren – immer u. a. mit drei Zielen: alle Angehörigen der jüngeren Generation zu Leistungsfähigkeit in dieser Gesellschaft zu qualifizieren im Sinne der *Egalität*, sie zu

freiheitlicher Selbständigkeit zu sozialisieren im Sinne der *Heterogenität* und sie in gesellschaftliche Hierarchien einmünden zu lassen, also zu selektieren, im Sinne der *Hierarchie*.

Allerdings geben institutionelle Strukturen nicht vor, wie diese drei Anerkennungsebenen pädagogisch zu gewichten sind! Die internationalen Erfahrungen zeigen, dass die Funktion der Schule keineswegs gefährdet wird, wenn egalitäre Anerkennung und Freiheit für Heterogenität in der Schulpraxis in den Vordergrund gestellt werden und damit auch die Anerkennung von Hierarchie nicht ausgeblendet wird. Freilich erscheint es mir einem demokratischen Bildungswesen angemessen, dass hier das Anerkennen von gleichen Rechten und freiheitlicher Heterogenität Priorität genießt vor dem Anerkennen hierarchischer Strukturen. Darum ist Alfred SANDER nur zuzustimmen, wenn er in diesem Band am Schluss seines Beitrags fordert, „Standards dürfen nicht den täglichen Unterricht dominieren, und sie dürfen nicht bestimmen, wer in der Klasse bleibt und wer aussortiert wird“.

Zur Anerkennung auf der Ebene der Beziehungen zwischen Kindern

Wenn Kinder eingeschult werden, treffen sie hier nicht nur auf die institutionellen Strukturen und Erwachsene, sondern vor allem auch auf viele andere Kinder. Die neue Kindheitsforschung, die sich um eine Annäherung an die Perspektiven der Kinder bemüht, hat die große Bedeutung der Beziehungen innerhalb der Kindergruppe bewusst gemacht (vgl. zusammenfassend BREIDENSTEIN & PRENGEL 2004). In der Peer-Group verhandeln Kinder von gleich zu gleich und regen sich ko-konstruktiv zu wichtigen psychosozialen und kognitiven Entwicklungen an. Der schulische Kinderalltag enthält eine bedeutende Chance, die Fähigkeiten zur Selbstachtung einerseits und zur Anerkennung der Anderen andererseits zu üben und Gleichheit und Differenz immer wieder neu auszuhandeln (vgl. KRAPPMANN & OSWALD 1995).

So stellt die eingangs erwähnte Studie von Hanns PETILLON, in der Kinder nach ihren Erfahrungen während der ersten beiden Schuljahre befragt worden sind, als ein wichtiges Ergebnis heraus, dass für die Kinder vor allem Ereignisse aus der Kindergruppe wichtig sind, Ereignisse, von denen die Lehrkräfte oft keinerlei Ahnung hatten.

Hanns PETILLONS Ergebnisse belegen darüber hinaus, dass die egalitäre Peer-Group der Kinder unter sich, mit ihren Anerkennungspotentialen von gleich zu gleich, auch von hierarchischen Beziehungsmustern durchzogen ist. Es fanden sich Anführer, Freunde und Außenseiter und: Diese behielten über

lange Zeit – oft während des ganzen Untersuchungszeitraums der ersten beiden Schuljahre – diese Positionen und Ränge inne (PETILLON 1993, 112).

Ein aktuelles Forschungsprojekt von Hans OSWALD und Lothar KRAPPMANN widmet sich der Frage der Ungleichheit unter Kindern aus Kindersicht (KRAPPMANN, NICOLAISEN & OSWALD 2000). Die zu erwartenden Ergebnisse sind in diesem Zusammenhang sehr interessant: Werden sie auch etwas darüber aussagen, wie Kinder sich als Gleiche, als Verschiedene und eben als auch im hierarchischen Sinne Ungleiche anerkennen – beziehungsweise missachten? Möglicherweise lässt sich sogar von einigen Kindern etwas darüber lernen, wie Hierarchien auch anerkannt werden können, ohne die für die Demokratie elementare Anerkennung im Sinne egalitärer Differenz aufzugeben. Jedenfalls vermute ich, dass Kinder Wege finden, ihr starkes Gerechtigkeitsempfinden mit einem tabulosen Verbalisieren ihrer Über- und Unterlegenheiten zu verbinden.

Zur Anerkennung auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehung

Wenn es um Anerkennungsverhältnisse in der Schule geht, kommt der Lehrer-Schülerbeziehung eine Schlüsselrolle zu, denn die strukturellen Gegebenheiten lassen sehr weite Verhaltensspielräume durch die beteiligten Menschen zu.

Bei meinen folgenden Überlegungen werde ich Berichte nutzen, die in einem Lehrforschungsprojekt des Sommersemesters 2003 an der Universität Potsdam entstanden sind, in dem eine große Seminargruppe und ich den Unterricht in den ersten Schuljahren der Potsdamer Grundschulen studiert haben. Im Sommer 2003 gab es in der Stadt Potsdam 19 Grundschulen mit 44 ersten Klassen. Da drei Schulen die Beteiligung an dem Projekt ablehnten und vier Studenten ausfielen, konnten 37, also 84 % der in Potsdam existierenden ersten Klassen an 16 Schulen in die Untersuchung einbezogen werden. Aus der Fülle der Ergebnisse kann ich hier nur einen kleinen Teil berichten. Die Auswertung ergab u. a., dass, die Studierenden in 16 der 37 Klassen Szenen der Anerkennung von Kindern durch Lehrer und in 12 der 37 Klassen Szenen der Missachtung beobachteten. Ich zitiere aus zwei Berichtsprotokollen:

Bericht 1: „Das Umfeld der Klasse war sehr kindgerecht und freundlich. Als ein Schüler, nennen wir ihn Manuel, ermahnt wurde, nahm die Lehrerin sich anschließend Zeit für ihn und erklärte noch mal, worum es eigentlich ging. Obwohl sie sich eben noch über Manuel geärgerte hatte, tröstete sie ihn

nun und gab ihm ein Taschentuch. Bei der nächsten Aufgabe lobte sie ihn wieder und ermunterte ihn weiter zu machen.“

Bericht 2: „Während der zweitägigen Hospitation in einer GS in Potsdam saß ich neben Anja, einem lernschwachen Mädchen, welches die 1. Klasse wiederholte. Die Klassenlehrerin ignorierte Anja bis auf wenige Ausnahmen. (...) Jedes mal, wenn sich Anja meldete, wurde sie nicht rangenommen. Als in Mathematik ein kleiner Test geschrieben wurde und die Hefte danach abgegeben werden sollten, gab sie wesentlich später ab als ihre MitschülerInnen. Da sich mehrere ‚Heftberge‘ auf den Ablagetisch befanden, wusste sie nicht, auf welchen sie ihr Heft legen sollte. Ein Mitschüler wollte ihr behilflich sein und ihr den richtigen Stapel zeigen, doch darauf sagte die Lehrerin: „Beachte Anja nicht, wir wissen doch, dass wir sie in Ruhe lassen!“ Dieses Verhalten zog sich durch den gesamten Unterricht. Die Lehrerin beachtete das Mädchen nicht und kontrollierte ihre Aufgaben nur sehr selten.“

Eine umfassende Interpretation der Szenen ist an dieser Stelle nicht möglich. Für das Thema dieses Beitrags lassen sich einige wenige, wesentliche Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung daran verdeutlichen. Im ersten Bericht lässt sich unschwer die Hierarchie entdecken: Die Lehrerin fordert als Vertreterin der älteren Generation die Erfüllung eines schulischen Anspruchs. Aber sie stellt zugleich eine egalitäre und heterogene Anerkennungsbeziehung und die Lernfähigkeit des Kindes wieder her, indem sie das Kind in seiner Besonderheit, hier in seinem Trostbedürfnis, ernst nimmt.

Der zweite Bericht zeigt deutlich, dass hier die Anerkennung von gleich zu gleich und von verschieden zu verschieden nicht realisiert wird. Die Schülerin ist weitgehend auf ihre untergeordnete Stellung in der Hierarchie reduziert. Heterogene Phänomene, wie ein eigenes Lerntempo, dienen der Legitimation für Nichtachtung, Ausgrenzung und Bloßstellung.

Alle zusammengetragenen Szenen aus den im Sommer 2003 in Potsdam existierenden ersten Schuljahren belegen, dass Lehrkräfte Kinder höchst unterschiedlich, ja gegensätzlich anerkennen. Das Spektrum reicht von großem persönlichen Respekt bis hin zu verbaler, ja sogar körperlicher Missachtung. Es werden, wie erwähnt, mehr Anerkennungszenen erinnert, nämlich aus fast der Hälfte der Klassen. Szenen der Missachtung werden aus ca. einem Drittel aller ersten Klassen berichtet. Schläge kommen nicht vor, aber körperliche Eingriffe anderer Art, wie Schütteln am Arm oder am Arm durch die Klasse ziehen.

Für die beteiligten Kinder bringen solche Anerkennungsverhältnisse grundlegende Unterschiede hinsichtlich ihrer alltäglichen Lebensqualität und

ihrer Chancengleichheit mit sich. Denn in einigen Klassen wird den Kindern die elementare Anerkennung unter Berücksichtigung egalitärer humaner Prinzipien gewährt, in anderen wird sie ihnen vorenthalten. Ich vermute, dass in dieser folgenreichen Spaltung, die sich durch die Schullandschaft zieht und die oft zwischen zwei Klassen klappt, die Tür an Tür arbeiten, eine Ursache für die im internationalen Vergleich schlechten Leistungen deutscher Schüler zu finden ist. Neuere Ergebnisse der Gehirnforschung, z.B. des Göttingers Gerald HÜTHER (vgl. HÜTHER & GEBAUER 2001), um nur einen der hier relevanten Neurobiologen zu nennen, bestätigen: Kinder, die mit Freude lernen und in ihrer Heterogenität, das heißt auch in ihrer kreativen Art zu fragen und zu denken, anerkannt werden, können auch auf der kognitiven Ebene erfolgreicher sein!

Für die Gestaltung der hierarchischen Anerkennung in der Lehrer-Schüler-Beziehung können vom Schulanfang an zwei Schlüsse gezogen werden:

Erster Schluss: Durch unangemessen und übertrieben hierarchische Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung ohne Beachtung von Egalität und Heterogenität, durch Ignoranz, Ausgrenzung und Kränkung wird Schulversagen begünstigt. Wir brauchen dringend Maßnahmen, um diese zugleich demokratische- und leistungsfeindlichen Handlungsmuster zu verhindern. Denn obwohl wir ihre Verbreitung in der Schulk Wirklichkeit nicht genügend genau kennen, vermute ich aufgrund von einer Fülle von Szenen, die ich gesammelt habe, dass sie durchaus in einem Viertel des Unterrichts vorkommen könnten!³ (Im Potsdamer Lehrforschungsprojekt wurden wie oben dargelegt in einem Drittel des beobachteten Unterrichts Missachtungshandlungen entdeckt.)

Zweiter Schluss: In reformpädagogischen Konzeptionen ist es notwendig, die in jeder Lehrer-Schüler-Beziehung und in vielen Beziehungen zwischen Kindern auch enthaltenen Hierarchien mit ihrer Reichweite und mit ihren Grenzen explizit zu benennen und zu reflektieren. Das können Kinder. Garnet MEISS hat dokumentiert, wie Kinder der 5. Klasse der Montessori-Gesamtschule Potsdam (KEGLER & PRENGEL 2003, HORSTKEMPER & PRENGEL 2004) ihren Lernprozess vom Schulanfang an rückblickend reflektiert haben. Auf die Frage der Interviewerin, wie sie das selbständige Arbeiten,

³ Meine Kasseler Kollegin Friederike HEINZEL und ich sind dabei, ein Forschungsprojekt zu dieser Thematik zu beantragen. Wir lernten den Österreichischen Schulforscher Volker KRUMM kennen, der fast als einziger im deutschsprachigen Raum zu diesen Fragen forscht und aufgrund eines Hinweises von Joachim BRUNSTEIN konnte ich Kontakt zu dem amerikanischen Forscher Irvin HYMAN aufnehmen, der groß angelegte Umfragen mit dem Titel „My Worst School-Experience“ durchgeführt hat und dabei immer wieder auf Missachtungsszenen gestoßen ist (vgl. auch EPP 1996 und BENBENISHTY u.a. 2002, EDELSTEIN 2002, PRENGEL & HEINZEL 2003).

das in der altersgemischten Klasse in der Freiarbeit alltäglich praktiziert wird, gelernt haben, schilderten sie, dass in ihrem ersten Schuljahr, als sie noch nichts wussten, schon andere Wissende, etwas ältere Kinder und erwachsene Lehrpersonen ihnen gezeigt haben wie es geht. Sie haben sich zeigen lassen, wie man lernt (MEISS & PRENGEL 2004). Die Aussagen der Kinder offenbaren selbstverständlich Respekt vor dem Wissen anderer, vermitteln zugleich auch Selbstrespekt.

Abschließend stellt sich nun noch einmal die Frage, wie PädagogInnen im Anfangsunterricht und in anderen Settings der Elementar- und Primarbildung es leisten können, der egalitären und der heterogenen Anerkennung die Perspektive der hierarchischen Anerkennung angemessen an die Seite zu stellen. Ich wollte deutlich machen: Erst auf der Basis einer humanen Anerkennung von gleich zu gleich und von verschieden zu verschieden kann eine neue demokratiekompatible Form der Anerkennung als ungleich kultiviert werden. Das könnte so klingen: *Ja ich weiß, du bist stärker oder schwächer als ich, du kannst schneller rechnen oder du lufst langsamer als ich und wir sind dabei als Personen gleichwertig ebenso wie verschieden.* Ein demokratisch orientiertes Bildungswesen braucht im Anfangsunterricht, davor und darüber hinaus Erziehende und Lehrkräfte, die sich selbst die Fähigkeit zu solcher Anerkennung aneignen und in der Kindergruppe vermitteln wollen. Für dieses Abenteuer braucht man Augenmaß, weil zugleich die Selbstregulierungskrfte der Kindergruppe Raum haben sollten.

Einer der seltenen pädagogischen Orte, an dem so etwas wie ein professioneller Umgang mit Hierarchien entwickelt wurde, ist die in ihrem Kern hierarchiefeindliche Integrationspädagogik (MILANI-COMPARETTI 1982, 1987). Hier gibt es Ansätze der Auseinandersetzung mit Behinderung, die einer Trauerarbeit gleichkommen, einer psychischen Konfrontation mit der Tatsache, dass ich anderen unterlegen bin, die, wenn sie gelingt, neue vitalisierende Handlungsenergien auf realistischer Basis bringt. Die Trauerarbeit behinderter Menschen, die nicht etwa in die Resignation führt, sondern nach der desillusionierenden Krise neue Potentiale eröffnet, kann ein Modell sein für Lehrkräfte im Anfangsunterricht und in allen frühern und späteren Bildungsstufen, Kinder zu produktiver Auseinandersetzung mit den Tatsachen der Unterlegenheit und der Überlegenheit anzuleiten. Grundlage für solche Bildungsprozesse ist die unerreichte, aber dennoch Orientierung gebende Vision der Menschenrechte (BIELEFELDT 1998), in der alle als Gleiche und als Verschiedene anerkannt werden und lernen, sich selbst und andere anzuerkennen.

Literatur

- AHRBECK, Bernd: Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Berlin 1998
- BEHNKEN, Imbke: Lebenswelten von Kindern als sozialökologische, biografische und kulturelle Kontexte für Lernprozesse. In: PANAGIOTOPOULOU, Aggyro & BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): Grundsulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen 2003, 23-33
- BENBENISHTY, Ravi & ZEIRA, Anat & ASTOR, Ron Avi: Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. In: Child Abuse & Neglect 26 (8) 2002, 763-782
- BENJAMIN, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt 1990
- BENJAMIN, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Zur Bedeutung der Unterwerfung in erotischen Beziehungen. In: Feministische Studien, 2 (1) 1985, 10-33
- X BERTRAM, Mechthild, HELSPER, Werner & IDEL, Till-Sebastian: Entwicklung schulischer Anerkennungsverhältnisse. Eine Reflexionshilfe zum Thema Schule und Gewalt. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz. Mainz 2000
- BIELEFELDT, Heiner: Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt 1998
- BOHM, David: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart 1998
- BORST, Eva: Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler 2003
- BREIDENSTEIN, Georg & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2004
- BUBER, Martin: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- CASALE, Rita, LÜTH, Christoph & PRENGEL, Annedore: Heterogenität. Potsdam & Zürich 2003
- CHAUMONT, Jean-Michel: Die Konkurrenz der Opfer. Genozid, Identität und Anerkennung. Lüneburg 2001
- DEPPE-WOLFINGER, Helga, PRENGEL, Annedore & REISER, Helmut: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München 1990
- EDELSTEIN, Wolfgang: „Unsere Schule ruft Gewalt hervor“ – Interview mit Ulrich Schnabel. In: Die Zeit Nr. 20, 2002
- Im Internet unter: http://www.zeit.de/2002/20/Hochschule/200220_i-edelstein.html
- EPP, Juanita Ross (Hrsg.): Systemic violence how schools hurt children. London 1996
- X FRASER, Nancy & HONNETH, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt 2003
- FUCHS, Martin: Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien. Frankfurt 1999
- GEILING, Ute & PRENGEL, Annedore: Kompetenzstufenmodelle im Anfangsunterricht am Beispiel Sprache und Mathematik. Halle & Potsdam 2004
- HAFENEGGER, Benno, HENKENBORG, Peter & SCHERR, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/ Ts. 2002
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Die Phänomenologie des Geistes. Frankfurt 2000 (zuerst 1807)

- HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore: Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch für Grundschulforschung Band 6, Opladen, 2002, 9-19
- HEINZEL, Friederike: Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation. Habilitationsschrift. Halle 2001
- HEINZEL, Friederike: Kindheit und Grundschule. In: KRÜGER, Heinz-Herrmann & GRUNERT, Cathleen (Hrsg): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2000, 541-565.
- HEITMEYER, Wilhelm: Süchtig nach Anerkennung. Die prekäre Normalität: Wer nicht auffällt wird nicht wahrgenommen - ist ein Nichts. In: Die Zeit Nr. 19 vom 2.5.2002, 4
- HELSPER, Werner HÖRSTER, Rainer & KADE, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003
- HELSPER, Werner: Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: HELSPER, Werner, HÖRSTER, Rainer & KADE, Jochen (Hrsg.): Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003, 142-161.
- HELSPER, Werner: Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: HELSPER, Werner & WENZEL, Hartmut (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen 1995, 165-177
- HERTZLER, Joyce O.: On Golden Rules. In: International Journal of Ethics 44(1934), 418-436
- HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist 2002
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Hamburg 1993
- HINZ, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(2002), 354-361
- HONNETH, Axel: Anerkennungsbeziehungen und Moral. Eine Diskussionsbemerkung zur anthropologischen Erweiterung der Diskursethik. In: Reinhard BRUNNER & Peter KELBEL (Hrsg.): Anthropologie, Ethik und Gesellschaft. Frankfurt 2000, 101-111
- HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt 1992
- HORSTKEMPER, Marianne & PRENGEL, Annedore: Ein Haus des Lernens. Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam. In: Lernchancen. 7(38) 2004, 13-16
- HÜTHER, Gerald & GEBAUER, Karl: Kinder brauchen Wurzeln. Düsseldorf 2001
- HYMAN, Irwin A. & PERONE, Donna C.: The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. In: Journal of School Psychology 36 (1998), 7-27
- KAHL, Reinhard: Was uns fehlt: Respect. In: Pädagogik 12(2002), 42-45
- KEGLER, Ulrike & PRENGEL, Annedore: Die Montessori-Gesamtschule Potsdam. Weiterentwicklung eines Reformkonzepts. Bad Heilbrunn 2003
- KLAUS, Marshal H. & KLAUS, Phyllis H.: Das Wunder der ersten Lebenswochen. München 2000
- KMK: Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. (KMK-Press Mitteilung vom 27.06.2002). Bonn (Kultusministerkonferenz) 2002
- KRAPPMANN, Lothar, NICOLAISEN, Bernd & OSWALD, Hans: Soziale Ungleichheit unter Kindern in Schulklassen: Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin 2000
- Im Internet unter: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/Krappmann/sozialeu/index.htm>
- KRAPPMANN, Lothar & OSWALD, Hans: Alltag der Schulkinder - Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Frankfurt 1995

- KRUMM, Volker: Machtmissbrauch von Lehrern - Ein Tabu im Diskurs über Gewalt von Schule. In: Journal für Schulentwicklung 3(1999), 38-52
- LARGO, Remo H.: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München 2000
- LEU, Hans Rudolf & KRAPPMANN, Lothar: Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt 1999
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg): Handbücher Flexible Eingangsphase. Ludwigsfelde 2003
- Im Internet unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/>
- MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (Hrsg.): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung des Landes Brandenburg. Potsdam 2004
- Im Internet: <http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/bildungsgrundsaeetze.pdf>
- MEISS, Garnet & PRENGEL, Annedore: „So lernen wir ...“ - Zu Gast bei den Kindern der Klasse MA in der Montessori-Gesamtschule Potsdam. Videostudie. Potsdam/ Halle 2004
- MILANI-COMPARETTI, Adreano & ROSER, Ludwig: Förderung der Gesundheit und der Normalität in der Rehabilitation - Voraussetzungen für die Integration Behinderter. In: Forum für Medizin und Gesundheitspolitik vom 19. Juni 1982. 18-26
- MILANI-COMPARETTI, Adreano: Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. Bearbeitet von Helmut REISER. In: Behindertenpädagogik 3(1987), 227-234
- NITTEL, Dieter: Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialitätsformen. In: BEHNKEN, Imbke & ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001, 444-457
- PETILLON, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim 1993
- PREISSING, Christa & WAGNER, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993, 1995
- PRENGEL, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- PRENGEL, Annedore: Interdiskursive Heterogenität – Zum Verhältnis von Integrationspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In: FRIEDRICH, Albert, HINZ, Andreas & MOSER, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Berlin 2000, 74-83
- PRENGEL, Annedore: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: HAFENEGGER, Benno, HENKENBORG, Peter & SCHERR, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/ Ts. 2002, 203-221
- PRENGEL, Annedore: Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster 2003, 27-40
- PRENGEL, Annedore: Spannungsfelder, nicht Wahrheiten - Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Friedrich Jahresheft 2004 „Heterogenität – Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken“. Seelze 2004(a) 44-46
- PRENGEL, Annedore: Anerkennung und Kompetenzorientierung in der Elementar- und Primarbildung. Vortrag gehalten am 26.8.2004(b) während des KITA-Bildungstages des MBJS in Potsdam
- PRENGEL, Annedore: Basisstufe – eine Herausforderung an pädagogische Praxis, Ausbildung und Forschung. In: PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SOLOTHURN (Hrsg.): Ausbildung zur Kin-

- dergarten- und Unterstufenlehrperson – Braucht es dazu eine neue Didaktik? Beiträge der 1. Netzwerktagung KGU Didaktik 15.5.2004(c), PH Solothurn, 7-13
- PRENGEL, Annedore & HEINZEL, Friederike: Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In WULF, Christoph & ZIRFAS, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule, 6. Jg., Beiheft 2 Opladen 2003, 115-128
- PRENGEL, Annedore & LIEBERS, Katrin u. a.: Lernstandsanalyse im Anfangsunterricht. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. Potsdam und Ludwigsfelde 2004, Download im Internet unter: <http://www.lisum.brandenburg.de/publikat/materialien/lernstand/LSA1.pdf>
- PRENGEL, Annedore & MEISS, Gernot: Geschlechterkonflikte und -dialoge in der Grundschule. In: BOESENBERG, Eva (Hrsg.): Chancen und Grenzen des Dialogs zwischen den Geschlechtern. Frankfurt 2003, 23-45
- PRENGEL, Annedore & SCHMITT, Hanno: Erziehen vom Kinde aus: Reformpädagogische Versuchsprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung. In: FRANCKESCHE STIFTUNGEN (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel – Das Jahrhundert des Kindes 1900-1999. Halle 2000, 207-222
- PRENGEL, Annedore & THIEL, Maren: In den Paradoxien der Schule - Kinderbefragung zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen. In: Breidenstein, Georg & Prengel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden 2004 (im Druck).
- SCHÄFERS, Bernhard: Soziale Ungleichheit. In: SCHÄFERS, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2001, 399-401
- SCHILD, Wolfgang (Hrsg.): Anerkennung. Interdisziplinäre Dimensionen eines Begriffs. Würzburg 2001
- SCHLEICHER, Andreas: „Nicht an Schulformen festmachen“ – Interview. In: Erziehung und Wissenschaft 27.1.2003
Im Internet: www.gew.de/standpunkt/aschlagzeilen/schule/bildungsstandards/konferenz/texte/schleicherinterview.pdf
- Schmitt, Hanno: Erziehungshistorische Blicke auf vernünftige Autorität. In: FÖRSTER, Christa, POHLMANN, Carola & RITZI, Christian (Hrsg.): Respektspersonen. Wandlungen autoritären Verhaltens in Elternhaus und Schule. Berlin 1999, 9-21
- SENNETT, Richard: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin 2002
- SLIWKA, Anne: Demokratie lernen und leben. Bd. II. Das anglo-amerikanische Beispiel. Gutachten und Empfehlungen der Freudenberg-Stiftung. Weinheim 2001
- TAYLOR, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt 1993
- TENORTH, Heinz-Elmar: «Lehrerberuf vs. Dilettantismus». Wie die Lehrerverberufung ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Transparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986, 275-323
- TODOROV, Tzvetan: Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin 1996
- ULRICH, Susanne: Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung. Lose Blattsammlung. Gütersloh 2000
- WALZER, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt, Weinheim & München 1992
- WARSIK, Rolf-Peter: Anerkennung als Problem der Psychoanalyse. In: SCHILD, Wolfgang (Hrsg.): Anerkennung. Bonn 2000, 157-166

ZIMMERMANN, Gunter E.: Organisation. In: SCHÄFERS, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2001, 261-264

Mangel an Mütterlichkeit in der vereinten deutschen Gesellschaft

Hans-Joachim Maaz

In unserer Gesellschaft gehen „mütterliche“ Werte immer mehr verloren. Damit wird die soziale Gemeinschaft in vielfacher Weise belastet. Die Beziehungskultur zwischen Menschen, die soziale Unterstützung für Mütter, der Umgang mit Kindern werden dadurch besonders gestört. Es kommt zu einem verhängnisvollen Zusammenspiel zwischen individuellen, familiären, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren. Mangelnde Mütterlichkeit in der Gesellschaft führt zu Mütterlichkeitsstörungen in der Beziehung zu Kindern. Entsprechend „frühgestörte“ Menschen gestalten wieder eine Gesellschaft, die „mütterliche“ Werte verdrängt.

Die tiefenpsychologische und psychoanalytisch orientierte Forschung hat in den letzten Jahrzehnten revolutionäre Einsichten gewonnen. Die Objektbeziehungstheorien (BALINT 1966, 1998, WINNICOTT 1967, 1974, KERNBERG 1978, 1985), die Selbstpsychologie (KOHUT 1973, 1979), die Säuglingsforschung (DORNES 1992, 1997, LICHTENBERG 1993, STERN 1992) und die Körperpsychotherapien (ausgehend von Wilhelm REICH) haben die frühe Beziehungsdynamik von Mutter-Vater-Kind für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in den Mittelpunkt gerückt, so dass klassische psychoanalytische Positionen wie die Triebtheorie und der Ödipus-Komplex kaum noch aufrecht erhalten werden können, dafür aber frühe Beziehungsstörungen – Defizite und Traumatisierungen – zur Bedeutung gelangen. Das Kind kann nicht mehr als Erziehungsobjekt verstanden werden, dem ein zivilisiertes Leben unter Kontrolle und Sublimierung seiner Triebe beigebracht werden müsste, sondern das Kind muss von Anfang an als ein sozialer Beziehungspartner für seine Entwicklung gesehen werden, der einerseits kompetent ist, an der Regulation seiner Bedürfnisse mitzuwirken und andererseits abhängig bleibt von der Bereitschaft und Fähigkeit der ersten Bezugspersonen, seine Bedürfnisbefriedigung quantitativ und qualitativ zu sichern.

Für das Schicksal der Kinder rücken Fragen nach der Präsenz der Eltern, nach ihrer Erreichbarkeit und Verfügbarkeit für das Kind, nach ihrer Beziehungs- und Liebesfähigkeit ganz in den Vordergrund und spätere Verhaltensstörungen, Beziehungskonflikte und seelische Erkrankungen von Menschen sind nach möglichen Fehlern, Schwächen und Mängeln ihrer Eltern in der

Frühgeschichte zu untersuchen, um deren schädigenden Einfluss oder ihre mangelhafte Zuwendung zum Kind zu erkennen und in geeigneter Form zu behandeln. Die seelische Traumatisierung des Kindes ist heute so weit erforscht, dass der Wechsel, den FREUD (vgl. MASSON 1986) von der Verführungstheorie zur Triebtheorie vollzogen und damit dem Kind wesentliche Verantwortung zugewiesen hat, nicht mehr akzeptiert werden kann. Das Kind ist anfangs vor allem Opfer seiner Eltern und wird erst später zum Täter, wenn es die Beschädigungen und Verbiegungen, die es erfahren hat, nicht mehr wahrhaben will und korrigieren mag. Die beeindruckenden Erkenntnisse der gegenwärtigen Traumaforschung und Traumatherapie (vgl. HANTKE 1999, SACHSE 1997, STREECK-FISCHER u. a. 2001), die schreckliche Ereignisse als Ursache seelischer Erkrankungen untersuchen – Opfer von Misshandlungen, Vergewaltigungen, Folter, schweren Unfällen, Katastrophen und Inhaftierungen – lenken mitunter von dem viel weiter verbreiteten Problem der häufig traumatisch wirkenden frühen Beziehungen ab. Bei psychosozialen Spätfolgen handelt es sich viel häufiger um eine traumatisierende frühe Beziehungsgeschichte als um ein traumatisches Ereignis.

Es geht um die so wichtige Frage, was für Eltern hat ein Kind? Und wie sind diese Eltern in der Lage und bereit und fähig, ihr Kind zu lieben, zu verstehen und in seinen Grundbedürfnissen zu befriedigen. Damit sind die Eltern in ihrer seelischen Gesundheit und Reife angefragt und die Gesellschaft nach ihren sozialen Verhältnissen, die sie Müttern, Familien und Kindern gewährt.

Kinder sind nicht zu erziehen, sondern sie brauchen optimale Beziehungserfahrungen, also Eltern, die für diese wichtige Aufgabe reif und kompetent sind und dafür durch eine familien- und kinderfreundliche Politik angemessen unterstützt werden.

Frühstörungen

Wir erkennen heute bei einer Vielzahl von körperlichen und seelischen Erkrankungen und psychosozialen Verhaltensstörungen die Ursache in den primären Beziehungserfahrungen der ersten Lebensjahre. Als Sammelbegriff hat sich die Bezeichnung „Frühstörungen“ durchgesetzt. Wir finden in beiden deutschen Gesellschaftssystemen „Frühstörungen“ als weit verbreitete Grundstörung bei vielen Menschen, die aber je nach den politischen und ökonomischen Verhältnissen unterschiedlich verleugnet, abgewehrt oder kompensiert werden.

Im sozialistischen System war die Hauptabwehrform früher Beziehungsstörungen das Bemühen um Anpassung an die autoritären Strukturen. Ordnung, Disziplin, Gehorsam, Einordnen in ein Kollektiv und Unterordnen unter die repressiven sozialen Systeme waren die erfolgreichste Überlebensstrategie. So wurden Kollektivierung und oft eine übermäßige Selbstabwertung und soziale Verhaltensstörungen (mehr Sein als Schein) gefördert.

Das marktwirtschaftliche System dagegen hat vor allem Anpassung an die Marktgesetze verlangt: also Leistung, Konkurrenz, sich gut darstellen und verkaufen lernen und individuelle Stärken und Besonderheiten entwickeln. So wurden Individualisierung und oft eine überhöhte Selbstdarstellung (mehr Schein als Sein) gefördert (vgl. MAAZ 1991, 1992, 1993).

In der DDR waren die „Frühstörungen“ am unauffälligsten bei den „Mitläufern“ aufgehoben, und in der Bundesrepublik werden „Frühstörungen“ am häufigsten durch Geld und Konsum besänftigt und kompensiert.

Im Osten ist das Erkennen der Frühstörungen spätestens mit der Wende 1989 notwendig geworden, weil die bisherigen Unterordnungs- Anpassungsleistungen der Menschen an ein autoritär-repressives System für das soziale Überleben in einem marktwirtschaftlichen System zum Verhängnis werden. Die jetzt geforderte Anpassungsleistung als individuelle Durchsetzungsfähigkeit ist mit den Erfahrungen der sozialistischen Sozialisation nicht ohne weiteres möglich. Die Menschen sind für Konkurrenzkampf und Selbstversorgung schlecht ausgerüstet. Sie haben andere Fähigkeiten entwickelt, vor allem wie man bei Einschüchterung, Einengung und Mangel doch noch befriedigend oder sogar gut leben kann. Das subjektive Lebensgefühl folgt nicht unbedingt der politischen Bewertung oder dem wirtschaftlichen Erfolg eines Gesellschaftssystems, sondern vor allem den erlebten zwischenmenschlichen Beziehungen. Ostdeutsche sind nach der Wende häufig erschrocken über die Beziehungsdistanz, die emotionale Kälte und die sozialen Vorurteile und Abwertungen unter Westdeutschen, was nicht in das Klischee vom „Goldenen Westen“ passte.

Als mit der DDR die reale Enge des politischen Systems und die staatliche Fürsorge wegfielen, sind die Selbstwertstörungen, die Selbstunsicherheiten und Abhängigkeiten vieler Ostdeutscher, erzeugt durch repressive Erziehung, für viele überhaupt erst zum Problem geworden. Die äußere „Freiheit“ hat die innere „Unfreiheit“ spürbar werden lassen, aber auch die konkurrierende Fülle und Vielzahl der Angebote als Flucht und Ablenkung von den wesentlichen Beziehungsfragen der Menschen erkennen lassen.

Der Umstieg der Anpassungsleistungen Ost (Gehorsam, Disziplin) auf die Anpassungsleistungen West (Leistung, Konsum) konnte mangels Besitz,

Geld und Erfahrung nicht oder nicht so schnell gelingen. Die unterschiedlichen Abwehrformen gegenüber frühen unerfüllten Bedürfnissen haben sich aber im Vereinigungsprozess auch nicht aneinander relativiert, sondern eher wechselseitig verstärkt.

Vereinigungskonflikte

Die Vereinigungskonflikte machen aufmerksam auf ein kollusives Zusammenspiel der ostdeutschen und westdeutschen psychosozialen Abwehrkräfte – die ich eine Herrschafts-Unterwerfungs-Kollusion nenne: Ostdeutsche passive Fürsorgementalität provoziert westdeutsche aktive Machermentalität, westdeutsche Dominanzansprüche korrespondieren mit ostdeutscher Unterwerfungsbereitschaft – auf beiden Seiten werden diese sozialen Eigenschaften zur Abwehr des Wiedererlebens früher Defizite und Traumatisierungen eingesetzt.

Mütterlichkeitsstörungen

Ich sehe die Quelle aller Frühstörungen in einem Mangel an Mütterlichkeit, der sowohl individuell im Umgang von Müttern mit ihren Kindern als auch gesellschaftlich in einer Abwertung weiblich-mütterlicher Werte festzustellen ist (vgl. MAAZ 2003).

Mütterlichkeit verstehe ich in den Grundeigenschaften des Lebens von gebären, nähren/ geben und gewähren (gegenüber den „väterlichen“ Grundeigenschaften von zeugen, fordern/ nehmen und begrenzen). Aus den mütterlichen Eigenschaften erwachsen menschlich-soziale Haltungen und Einstellungen von lieben, versorgen, einfühlen, verstehen, verbinden und integrieren. Mütterlichkeit ist nicht an ein Geschlecht gebunden, sondern transportiert wesentliche menschliche Werte, die von Frauen und Männern verkörpert werden können.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Frauen können mütterlich und väterlich sein, ebenso wie Männer väterlich und mütterlich sein können. Alleinerziehende Mütter oder Väter sollten praktisch beide elterlichen Pole vertreten und verkörpern können, wenn das Kind nicht nur sehr einseitige und damit defizitäre Beziehungserfahrungen machen soll. Deshalb sind Alleinerziehende auch in doppelter Weise gefordert und auch häufig überfordert.

Frauen, die real zur Mutter werden, stehen auch real vor der Frage nach ihren persönlichen mütterlichen Qualitäten. Diese wiederum sind abhängig von der selbst erfahrenen Mütterlichkeit in ihrer Entwicklungsgeschichte und von der gesellschaftlichen Bewertung von Mütterlichkeit. Jede junge Frau ist vor allem mit den guten und schlechten mütterlichen Fähigkeiten ausgestattet, die sie bei ihrer Mutter kennen gelernt hat. Vor allem aber die erlittenen mütterlichen Defizite hinterlassen Unkenntnis, Unerfahrenheit und Unsicherheit für die eigene Mutterrolle. Viele heranwachsende Mädchen beteuern, dass sie niemals so werden wollen wie ihre Mutter und werden doch ihre Mutter bei allen äußeren Verschiedenheiten hinsichtlich der Mütterlichkeit unbewusst nachahmen und deren Störungen fortsetzen bzw. wiederholen oder betont das Gegenteil machen wollen und sind damit nur in Gegenabhängigkeit.

Mutterbedrohung

Aus der Sicht des Kindes geht es um die für sein Leben entscheidenden Anfragen an die Qualität der Mütterlichkeit:

- Bin ich gewollt?
- Bin ich geliebt?
- Darf ich so sein?

Wenn das Kind nicht gewollt ist, ist seine Existenzberechtigung grundsätzlich in Frage gestellt. Wird das Kind nicht geliebt (um seiner Selbst willen!), ist auch seine Selbstliebe erschwert. Darf das Kind sich nicht nach seinen Möglichkeiten entfalten und wird in seinen Begrenzungen nicht akzeptiert, muss es ein fremdes Selbst entwickeln.

Die unsichere Existenzfrage macht das Leben grundsätzlich unsicher, gefährlich und bedrohlich. Angst- und Panikzustände, Depressivität, Suizidalität, Destruktivität, psychotische Verwirrung sind unweigerliche Folgen einer grundsätzlichen frühen Ablehnung. Diese Konstellation nenne ich „Mutterbedrohung“.

Der Mensch bleibt orientierungslos, er findet keinen Sinn für sein Leben, er braucht äußere Bestätigung, Führung und Antworten auf seine Fragen, er bleibt sein ganzes Leben lang halt- und schutzbedürftig. Deshalb korreliert „Frühstörung“ mit dem Interesse an Gruppenzugehörigkeit mit autoritären Strukturen und radikalen Zielen. Wir finden die nicht-gewollten Kinder später auch unter den Aussteigern, den Obdachlosen, den Süchtigen, den Selbstmördern und Selbstverletzern, den Gewalttätern, Amokläufern und Kriminellen, den Fundamentalisten, Radikalen und Terroristen – aber auch

wenn sie ihre tiefe Not auf die Bühne bringen können unter Künstlern und „Superstars“, und wenn sie ihre Existenzangst politisch ausagieren unter den Machtmenschen, ganz sicher aber als Revolutionär und Diktator. Die früh erlittene Existenzbedrohung – das nicht gewollte oder abgelehnte Kind – überlebt häufig nur deshalb, weil es die tiefe Selbstwertstörung durch besondere soziale „Aufblähungen“ kompensieren lernt. So wird seelische Ohnmacht und Unsicherheit in politische Macht verwandelt und erlittene Kränkung und Abwertung soll durch Ruhm und Erfolg ausgeglichen werden. Die Tragik liegt darin, dass die großartige soziale Fassade keine sichernden und befriedigenden innerseelischen Wurzeln hat und deshalb zur süchtigen Steigerung verführt und sehr labil und anfällig bleibt.

Muttermangel

Die Lieblosigkeit der Mutter, die ich „Muttermangel“ nenne, hinterlässt Selbstunsicherheit, Selbstwertzweifel, Minderwertigkeitsgefühle, soziale Hemmungen mit der Tendenz, sich Liebe verdienen zu wollen durch Anstrengungen, Leistungen und Gehorsam. Das Kind fürchtet in aller Regel, dass es selbst daran Schuld sei, nicht geliebt zu werden, dass es wegen irgendwelcher Eigenschaften oder Begrenzungen, die den Eltern nicht gefallen, nicht liebenswert sei. Das Kind kann noch nicht erfassen und verstehen, dass die Mutter liebesgestört ist. Die Mutter muss zwangsläufig ein idealisiertes Objekt bleiben, trotz jeder real schlechten Erfahrung mit ihr, um die Tragik des Liebesmangels durch Illusionen abzumildern.

Nicht selten ist frühe Lieblosigkeit ein Antreiber für enorme Leistungen (um die Liebe doch noch zu gewinnen). So werden spätere Leistungsträger, Olympiasieger und Weltmeister, Karrieristen und Erfolgsmenschen mitunter nahezu „gezüchtet“, was gesellschaftlich meistens gut ausgebeutet wird, aber für den Einzelnen nach langer Anstrengungs- und kurzer Erfolgszeit häufig zum seelischen Einbruch führen kann, wenn die Scheinwerfer erloschen und der Beifall verrauscht sind.

Und wenn Kinder keine so reifen, toleranten und selbstzufriedenen Eltern haben, die mit großer Toleranz, mit Neugier und Begeisterung die einmalige Existenz und Andersartigkeit ihres Kindes entdecken wollen und bestätigen können, sondern das Kind nach ihrem Bild formen wollen und für ihre Bedürfnisse brauchen, folgt eine für die Entwicklung des Kindes schwerwiegende Entfremdung. Das Kind wird darauf „abgerichtet“, die Eltern zufrieden zu stellen, was um so schwieriger wird, je mehr die Eltern bedürftig, unzufrieden und belastet sind und in eigenen psychosozialen Störungen befangen

bleiben. Wie sollte ein Kind eine depressive Mutter glücklich machen können, wie könnte ein Kind den arbeitslosen und saufenden Vater beruhigen?

Muttervergiftung

Wenn das Kind die Erfahrung machen muss, dass es nur im erlaubten und erwünschten Feld der Eltern bestätigt wird, dass es nur Zuwendung bekommt, wenn es der Mutter dient, resultiert eine schwerwiegende Entfremdung. Diese Konstellation nenne ich „Muttervergiftung“, weil es nur den Anschein hat, dass man doch gerne gehabt und gut versorgt wird, aber die daran geknüpften Bedingungen bleiben verborgen und werden verschleiert. Das Kind bekommt dann vielleicht gesagt: „Das tue ich nur aus Liebe für dich!“ – aber es kann diese „Liebe“ nicht empfinden, stattdessen spürt es aber Erwartungsdruck, wie es sich verhalten soll.

Allmählich wird die Anpassung an Mutters Wünsche so selbstverständlich, dass die Entfremdung gar nicht mehr wahrgenommen wird. Erst viel später, wenn es darauf ankommt, für sich selbst zu sorgen und eigene Entscheidungen zu treffen, wird die Verbiegung an der Rat- und Hilflosigkeit gegenüber den Fragen deutlich: Wer bin ich? – und: Was will ich wirklich?

Die nötige Entfremdung, also die Erwartungen und Bedürfnisse der Eltern und der Gesellschaft erfüllen zu sollen, lässt später süchtige Konsumenten, willfähige Mitläufer und bereitwillige Soldaten entstehen.

Eine verhängnisvolle „Mutterbedrohung“ wird durch Mütter erzeugt, die ihr Kind nicht bekommen wollen, die es real oder in der Phantasie abtreiben möchten, die es ablehnen, allein lassen oder durch grobe Gewalt traumatisieren. Bedrohung durch die Mutter äußert sich in der Grundeinstellung gegenüber dem Kind: Sei nicht! Lebe nicht!

Hintergründe des Muttermangels

„Muttermangel“ entsteht durch eine zu frühe Trennung von Mutter und Kind. Das Kind braucht am Anfang eine verfügbare und zuverlässig anwesende Mutter. Die Entwicklung eines stabilen Selbstwertes, einer klaren Identität und vertrauensvollen Bindung braucht etwa drei Jahre.

Aber es geht natürlich nicht nur um die reale Anwesenheit der Mutter, sondern um die Qualität ihrer Präsenz: Wie ist ihr Einfühlungsvermögen, ihr Verstehen der kindlichen Botschaften, ihre Toleranz, ihre Geduld, ihre Kommunikationsfähigkeit, ihre Stillfähigkeit (nicht nur durch die Brust,

sondern auch für alle anderen Bedürfnisse: für Körperkontakt, Schutz, Sicherheit und Zärtlichkeit, als Fürsorge für alle Funktionen).

Sie wird unweigerlich durch die noch unverfälschte Vitalität ihres Kindes an alle erlittenen Einengungen und Unterdrückungen ihrer eigenen Lebendigkeit erinnert werden. Alle noch unverfälschten kindlichen Bedürfnisse und Gefühle wirken ansteckend und bewirken in der Mutter entsprechende Resonanz. So wird es wichtig, wie frei und unverzerrt die resonanten Gefühle in der Mutter sind oder durch ihre eigenen schlechten Erfahrungen in ihrer Frühgeschichte blockiert und verzerrt werden.

Mangel an Mütterlichkeit äußert sich in der Grundeinstellung gegenüber dem Kind: Du darfst sein, aber ich will dich nicht, ich verstehe dich nicht, du bist mir zu viel!

Die Mutter ist für ihre Aufgaben und Funktionen natürlich abhängig von den sozialen Verhältnissen und dem Verhalten ihres Partners bzw. des Kindsvaters. Wird in der Gesellschaft „Mütterlichkeit“ als wesentlicher Wert verstanden? Werden Eltern auf ihre Funktion vorbereitet, z.B. durch Elternschulen? Unterstützt die Sozialpolitik die Mütter, in den für die Prägung und Bindung so wichtigen ersten Jahren bei ihren Kindern bleiben zu können, sie aber nach dem dritten Lebensjahr in Kindergärten gut betreuen zu lassen und keine materiellen Einbußen oder Behinderungen in der beruflichen Karriere durch Mutterschaft erleiden zu müssen? Kann der Partner akzeptieren und es aushalten, dass seine Frau anfangs sehr für das Kind da sein muss oder wird er das Kind als Konkurrenten erleben, sofern er nämlich selbst auf seine Frau mütterliche Bedürfnisse projiziert hat? Es gibt also Muttermangel durch Abwesenheit der Mutter, durch Abgelenktsein der Mutter von ihren mütterlichen Aufgaben, durch mangelhaftes Einfühlen, durch ungenügendes Verstehen der kindlichen Bedürfnisse und Gefühle und durch eine soziale Behinderung in der mütterlichen Befriedigungsmöglichkeit und -bereitschaft.

Hintergründe der Muttervergiftung

„Muttervergiftung“ entsteht aus der eigenen unbewältigten frühen Bedürftigkeit der zur Mutter gewordenen Frau, die selbst noch im Muttermangel lebt. Sie bekommt ein Kind, weil sie es braucht für ihre Selbstbestätigung, für ihre emotionale Versorgung, für eine sinnvolle Aufgabe, zur Bindung des Partners an sich. Die Mutter wird dafür sorgen (auch völlig unbewusst), dass das Kind sich auf sie einstellt und ihre eigenen Bedürfnisse versucht herauszufinden und zu befriedigen. Das Kind wird zur „Mutter“ seiner Mutter manipu-

liert. Das geschieht schon mit Blicken, Gesten, Stimmungen: die leidende, traurige, überforderte, gestresste Mutter vermittelt dem Kind ihre Hilfsbedürftigkeit und das Kind wird zum Helfer, Bediener, zum Sonnenschein, zum Liebling, zum Partnerersatz. Die „Vergiftung“ geschieht durch widersprüchliche Botschaften: Ich liebe dich, aber denke an mich, Sorge für mich, lass mich nicht allein, nimm Rücksicht etc.

Die Beziehung zwischen Mutter und Kind wird dadurch „vergiftet“, dass es verwirrende Doppelbotschaften bekommt. Diese vermitteln dem Kind: Du darfst sein, aber ich kann dich nur akzeptieren, wenn du für mich da bist (meine Erwartungen erfüllst). Das Kind wird dann denken und fürchten, dass es an ihm liegt, wenn Mutter nicht zufrieden und glücklich ist und dass es schlecht und undankbar sei, wenn es Mutters beteuerte Liebe nicht bemerken und annehmen kann.

Basis der Mutterbedrohung – der Lilith-Mythos

Was hat den Mangel an Mütterlichkeit in unserer christlichen Kultur, die ja auf einer Liebes-Botschaft basiert, verursacht? Bei den Erklärungsversuchen bin ich auf einen Mythos (vgl. MAAZ 2003) gestoßen, der wenig bekannt ist, ja geradezu als tabuisiert angesehen werden muss. Es geht um die uns allen bekannte Schöpfungsgeschichte von Adam und Eva als den ersten Menschen. Aber in den rabbinischen Kommentaren zu Genesis 1 wird Lilith als die erste Frau Adams genannt. Und zwar, dass Gott Lilith schuf, genauso wie Adam, also beide aus gleicher Erde. Lilith gilt also durch diesen Entstehungsakt als dem Manne gleichwertig und ebenbürtig. Es wird dann von einem Machtkampf der beiden berichtet, der symbolisch im Sexualakt ausgetragen wird. Lilith verweigert die Missionarsstellung und fordert, auch aktiv sein und „oben“ liegen zu wollen. Sie geraten in Streit, können sich nicht einigen, und da Lilith sich dem zudringlichen Adam nicht mehr länger erwehren kann, flieht sie aus dem Paradies.

Nach der Überlieferung werden Liliths fehlende Unterwerfungsbereitschaft und ihre Flucht von Gott bestraft. Die Strafe heißt ewiges Gebären von zum Sterben verurteilten dämonischen Kindern und ein Dasein als lüsterne Verführerin und grausame Kindesmörderin, verdammt dazu, an den unwirtlichen und trostlosen Plätzen der Erde – bei den wilden Tieren – zu hausen.

Für unsere christliche Zivilisation ist wohl von entscheidender Bedeutung, dass sich die Lutherübersetzung der Bibel nicht an den hebräischen Originaltext hält. Dieser nämlich gibt einen deutlichen Hinweis, dass es sich bei Eva

um die zweite Erschaffung der Frau handelt: „Dieses Mal“ – so Adam nach dem hebräischen Text – „Bein von meinem Beine“. Eva war demnach ein „zweiter Versuch“.

In Luthers Übersetzung heißt es aber bei 1 Moses 2, 23 – 24: „Da sprach der Mensch: Das ist doch Bein von meinem Beine und Fleisch von meinem Fleisch, man wird sie Männin nennen, weil sie vom Manne genommen ist.“ Der Hinweis auf die Zweitererschaffung fehlt. Lilith als die Erstererschaffene bleibt so praktisch aus der Bibel verbannt. Nur bei Jesaja (34, 14) wird Lilith noch mal als „Nachtgespenst“ oder „Kobold“ erwähnt.

Kulturelle Bedeutung des Lilith-Aspekts

Die für unseren Kulturkreis „gültige“ Überlieferung, dass Eva aus einer Rippe Adams, also aus einem eher unbedeutenden Teil von ihm geschaffen worden sei, nimmt der Frau symbolisch die Gleichwertigkeit und bestimmt sie zur Unterordnung unter den Mann. Der Lilith-Aspekt wird verleugnet. Das Patriarchat betont das Eva-Bild und leitet daraus ein Frauenbild der Abwertung, der „Erbsünde“ und sexuellen Unterordnung ab, das später noch durch die asexuelle „Jungfrau Maria“ zu einem unerreichbaren „heiligen“ Mutterbild hochstilisiert wird. Mit Eva-Maria wird schließlich ein unrealistisches „abgehobenes“, „aufopferungsvolles“, demütiges Mutterbild begründet, das die biologische, psychologische und soziale Realität weit verfehlt und verfälscht. Der Lilith-Aspekt des Weiblichen, die grundsätzliche Gleichwertigkeit, die sexuelle Aktivität und Lustfähigkeit und der kinderablehnende Anteil werden in unserer Kultur verleugnet, abgewertet und tabuisiert. So dominiert schließlich ein einseitiges, reduziertes und verlogenes Frauen- und Mutterbild.

So erkennen wir in Eva und Lilith zwei Seiten weiblicher Existenz, die sich zumeist voneinander gespalten und feindselig gegenüberstehen, oft durch zwei verschiedene Frauentypen als Extreme verkörpert – die Heilige und die Hure.

Eva ist die „mütterliche“, demutsvolle, keusche, treue und sich dem Manne unterordnende Frau, dagegen steht Lilith für ein sinnliches, verführerisches, lustvolles, leidenschaftliches und eigenständiges Leben. Und Männer haben meist Sehnsucht nach und Angst vor beiden Aspekten des Weiblichen. Sie wehren ihre Angst vor Langeweile und Lustlosigkeit in der Ehe mit einer Eva durch Besuche bei Huren oder mit einer Geliebten ab. Und aus Angst vor

weiblicher Kraft, Leidenschaft und Unabhängigkeit versuchen sie, den Lilith-Aspekt in jeder Frau zu bekämpfen und moralisch zu ächten.

In einer patriarchalen Gesellschaft ist deshalb der emanzipatorische Kampf der Frauen um Gleichberechtigung eine dringende und notwendige Aufgabe und sollte auch von Männern verstanden und akzeptiert werden. Allerdings wäre es verhängnisvoll, wenn die Emanzipationsbewegung nur einseitig den Lilith-Aspekt betonen würde und ihren Anspruch auf Kosten der Mütterlichkeit durchsetzen möchte. Stattdessen sollten Männer und Frauen gemeinsam für eine bessere Mütterlichkeit in der Gesellschaft kämpfen, die – um im mythologischen Bild zu bleiben – nur in einer Versöhnung und Integration des Eva- und des Lilithaspektes möglich werden kann.

Mit dem Eva-Maria-Mutterbild werden auch gleichwertige Partnerschaft und beidseitiges Interesse an sexueller Aktivität und Lust abgewertet und die Frau zum Objekt der Ausbeutung und Lust degradiert. Dass vor allem auch der kinderablehnende Aspekt in jeder Mutter verleugnet wird und mit einem „Lilith-Komplex“ ein verlogenes und unrealistisches Mutterbild vermittelt wird, trägt wesentlich zu den Störungen der Mütterlichkeit in unserer Gesellschaft bei.

Begrenzungen von Mütterlichkeit

Allein die Tatsache, dass jedes Kind seine Mutter auch übermäßig strapaziert und überfordert, sie zur ständigen Präsenz, Empathie und Auseinandersetzung zwingt, sie an der partnerschaftlichen Existenz und sexuellen Aktivität hindert und ihr Recht auf Beruf und Freizeit erheblich einengt, macht uns die unvermeidbare Begrenzung der Mütterlichkeit bei jeder Frau bewusst. Aber für die Entwicklung des Kindes wird es bedeutungsvoll, ob seine Mutter ihre Grenzen an Liebe verständlich machen kann oder diese leugnet und dem Kind eine falsche Mutterliebe suggeriert, angetrieben von einem unerreichbaren kulturellem Mutterideal. Ist die Mutter in der Lage, ihre Realität, die Wahrheit über ihre Begrenzung angemessen zu kommunizieren, dann erfährt das Kind eine Übereinstimmung mit seinem Erleben und weiß, woran es ist, ohne verwirrt zu werden und Schuldgefühle zu entwickeln. Eine verlogene Mutter dagegen wird ihr Kind verwirren, da mütterliche Botschaften nicht mehr mit der kindlichen Wahrnehmung übereinstimmen. Wenn dann auch noch der gesunde Protest des Kindes erstickt wird, kann es nur noch krank, verrückt oder verhaltensgestört werden und sich in eine eigene realitätsverzerrte Welt flüchten, um halbwegs zu überleben. Wenn allerdings von dieser

Realitätsverzerrung eine Mehrheit betroffen ist und daraus Realpolitik gemacht wird, entstehen die Gesellschaftspathologien, die wir Deutschen schon wiederholt ausgestaltet haben.

Um diese Gefahr zu reduzieren, wird nicht nur Mütterlichkeit als wesentlicher Wert zu würdigen und angemessen sozial-politisch zu unterstützen sein, sondern es wird auch ein übertriebenes Mutterideal zu korrigieren sein und Kindern eine angemessene Form für Empörung, Trauer und Schmerz über Mutterbedrohung, Muttermangel und Muttervergiftung zu ermöglichen sein. Familienpolitik, Elternschule und „Gefühlkunde“ können soziale Destruktivität verhindern.

Gesellschaftliche Geringschätzung von Mütterlichkeit

Eine Gesellschaft, die mütterliche Werte gering schätzt, wird auch Frauen wenig soziale Unterstützung fürs Muttersein gewähren, wird kein wirkliches Verständnis für Kinder aufbringen und damit zunehmend die Zukunft gefährden. Wenn Beziehung durch Erziehung ersetzt wird, wenn statt Einfühlen und Verstehenwollen Bestimmen und Belehren dominieren, wenn immer weniger zugehört, aber viel eingeredet wird, wenn Toleranz durch Beherrschen und Verbundenheit durch Konkurrenz zerstört werden, wenn die Liebe durch Geld ersetzt wird und wenn der Körperkontakt den Plüschtieren überlassen bleibt und der Wunsch nach Anerkennung durch erfolgreiche Gewaltakte in Videospielen befriedigt werden soll, verwandeln sich Kinder allmählich in Roboter und Monster – in Liliths dämonische Kinder –, die auch in einer Demokratie, wenn sie zur Mehrheit heranwachsen, den Vertretern neuer radikaler, militanter und fundamentalistischer Ideen zur Macht verhelfen. Vereinfachtes Denken, ausgesperrte Kritik, aufgeblähte Feindbilder verhindern die bittere Erkenntnis der eigenen Bedürftigkeit, schützen vor dem seelischen Schmerz des erlittenen Liebesmangels und der Verlassenheit und helfen, anderen die Schuld zuzuschieben.

Mangelnde Mütterlichkeit lässt Menschen entstehen, die mit ihren Selbstwertstörungen, mit verbleibender Abhängigkeit und Bedürftigkeit und mit aufgestauten Gefühlen die Gesellschaftsentwicklung pervertieren.

So beeinflussen gesellschaftliche Werte die Familien und das Schicksal der Kinder und diese wiederum werden mit ihren seelischen Verletzungen ihre Gesellschaft wieder so ausgestalten wollen, dass ihre psychosoziale Entfremdung, ihre seelische Unreife und moralischen Defizite nicht weiter auffallen, weil sie schließlich zur „Normalität“ geworden sind.

Die durch Mangel an Mütterlichkeit erzeugten Selbstwertprobleme lassen das Geld zum Fetisch werden, und Reichtum, Besitz, Macht und Geltung werden als Ersatz für Selbstunsicherheit und Minderwertigkeitsgefühle dringend gebraucht. Von der inneren Not, von den Berechtigungszweifeln und Bestätigungsmängeln soll auf äußere Anerkennung und Ansehen abgelenkt werden, der Blick nach innen soll durch äußere heftige Reize und vielfache Angebote verhindert werden – so entsteht eine auswuchernde Leistungsgesellschaft und eine immer irrwitzigere Spaßgesellschaft. Die ungestillte frühe Bedürftigkeit lässt nach Mitteln suchen, die zur Besänftigung geeignet erscheinen, so entstehen die vielfachen Süchte. Also nicht die Drogen machen süchtig, sondern der Mensch ist ungestillt und heuert Mittel an, die geeignet sind, ihn zu beruhigen und zu betäuben, die Entspannung, Entängstigung und Ablenkung versprechen. Deshalb gibt es auch eine Spielsucht, Arbeitssucht, Sexsucht, Geltungssucht, Leistungssucht, Freßsucht, Kaufsucht u. a. mehr.

Kinder, die nicht ausreichend bestätigt und befriedigt sind, bleiben abhängige Menschen, weil sie immer noch hoffen und erwarten, doch noch im umfassenden Sinne „gestillt“ zu werden. So suchen sie immer wieder nach Führung, nach Orientierung, sie wollen gesagt bekommen, was sie tun oder lassen sollen, was richtig oder falsch ist, um durch Anpassung und Gehorsam doch noch die so gewünschte Anerkennung zu bekommen. In ihnen wuchert die Hoffnung, wenn man sich nur richtig bemüht und das rechte tut, wird man am Ende doch noch geliebt. Abhängige Menschen verfallen leicht Ideologien, Dogmen, suggestiven Verheißungen und einfachen Lösungsvorschlägen. Die unvermeidbare Enttäuschung aber führt in aller Regel nicht zur Einsicht in die eigene Täuschung, sondern lässt nach äußeren Gründen suchen, die man verantwortlich machen kann. So wächst Streitlust, Gewaltbereitschaft und am Ende immer wieder auch Kriegsbegeisterung. Je größer die innere Not aus Selbstunsicherheit und Bedürftigkeit, desto leichter entstehen paranoide Bedrohungsphantasien mit der Illusion, sich durch eine aufgesetzte und ausagierte Geste der Stärke von der Bedrückung befreien zu können. Zuletzt war das bei der Entwicklung zum Irak-Krieg wie auf einer Bühne zu beobachten.

Gesellschaftliche Auswirkungen des Mangels an Mütterlichkeit

Dass Mangel an Mütterlichkeit nicht nur ein Thema für die Entwicklung des Einzelnen ist, sondern gesellschaftsrelevante Auswirkungen nehmen kann,

sei noch einmal hervorgehoben. Ich will deutlich machen, wie die Folgen von Mütterlichkeitsstörungen soziale und gesellschaftliche Fehlentwicklungen bewirken. Selbstwertstörungen suchen nach Macht, Minderwertigkeitsgefühle brauchen Erfolg, Abhängigkeit macht süchtig, Bedürftigkeit erzeugt Gier und unterdrückte Gefühle lassen Streit und Kampf aufblühen. Ab einem gewissen Schweregrad werden diese normalpsychologischen Vorgänge für den Einzelnen pathogen und für das soziale Zusammenleben destruktiv.

Bei Politikern kann man Mütterlichkeitsstörungen daran erkennen, wie wichtig ihnen Selbstdarstellung ist, wie nötig sie es haben, den politischen Gegner herabzuwürdigen, wie intolerant, hart und arbeitssüchtig sie sind. Je weniger sie mütterliche Werte leben, wie Toleranz, Verständnis, Gefühl, Verbundenheit, Bezogenheit und Gemeinschaft, desto mehr sind sie in Gefahr, die Demokratie auszuhöhlen und in einen Kampfplatz narzisstischer Interessen zu verwandeln. Dann dominieren Machtmissbrauch, Ränkespiele und Intrigen, Konkurrenz und Übervorteilung über das Gemeinwohl. Wenn der Kampf um Mehrheiten das ungestillte innerseelische Verlangen nach Anerkennung und Bestätigung transportiert, geht die Bereitschaft, andere Positionen zu verstehen, verloren und die Fähigkeit zum Kompromiss und Konsens schwindet.

Der deutsche Vereinigungsprozess hat auf beiden Seiten die Unfähigkeit zur „mütterlichen“ Verständigung deutlich werden lassen. Gegenseitiges Zuhören und Verstehenwollen, sich in die andere Seite einzufühlen und Andersartigkeit nach Vor- und Nachteilen zu würdigen, waren nur ganz kurze Zeit oder überhaupt nicht möglich. Stattdessen beherrschten Dominieren und Bestimmen einerseits und Unterwerfen und abhängiges Hoffen andererseits mit kollektiver Ausgestaltung einer entwicklungspsychologisch primitiven Spaltungsabwehr: Wir gut – Ihr schlecht!, Wir benachteiligt – Ihr erfolgreich! den deutschen Einigungsprozess. Damit haben beide Seiten ihre Selbstwertproblematik gezeigt. Im Osten hat eine Mehrheit vor allem aus Abhängigkeit und Bedürftigkeit gehandelt und im Westen aus Überschätzung der eigenen Möglichkeiten und mit Abwertung der ostdeutschen Erfahrungen, Leistungen und Kompetenzen, um sich selbst zu erhöhen und von den eigenen Schwächen abzulenken.

Ostdeutsche sind im besonderen Maße Opfer mangelnder Mütterlichkeit bei der Vereinigung geworden. Sie sind vorwiegend im autoritären Sinne bewertet, oft abgewertet, abgewickelt und überprüft worden. Selbst bei der so notwendigen Aufklärung möglicher Mitarbeit für den Staatssicherheitsdienst wurde Denunziation so behandelt, als wäre diese eine besondere moralische Schwäche der Ostdeutschen, ohne die psychosozialen Bedingungen und

Voraussetzungen zu benennen und zu klären, die als Verrat, Neid, Eifersucht, Rached Gedanken, Vorteilssuche und Abhängigkeit ebenso bei Westdeutschen anzutreffen sind. Eine der wichtigsten mütterlichen Fähigkeiten, sich in den anderen einfühlen zu können (Empathiefähigkeit), haben Ostdeutsche kaum erfahren können. Sie waren höchstens Objekte bedauernswerten Mitleids, aber kaum interessante Partner, deren besondere Erfahrungen und Fähigkeiten zu entdecken gewesen wären. Ostdeutsches Leben war nur als Negativvariante Schlagzeilen wert, praktisch um zu belegen, wie viel besser das westdeutsche Leben sei. Das wirkliche Leben in der DDR wurde in der Öffentlichkeit kaum verstanden, sondern ignoriert oder einseitig und abwertend dargestellt. In den Ostalgie-Shows der letzten Zeit war die DDR eher komisch, putzig, merkwürdig, ohne wirkliche Würdigung der Leistungen und Lebensgeschichten von Menschen unter repressiven Lebensbedingungen. Vor allem die Werte mütterlicher Beziehungskultur in der DDR – Freundschaften, Nachbarschaft, Kollektiv-Gemeinschaft – werden nicht verstanden und gewürdigt. Mütterlich-beschützende und fürsorgende Funktionen in der DDR gingen durch die vielfachen Bedrohungen der Existenzsicherung nach der Wende verloren. Sich in der Vielfalt der Möglichkeiten, im Dschungel der Bürokratie und im Wettkampf um Arbeitsplätze und soziale Anerkennung zurechtfinden zu müssen, war für viele eine ängstigende Nötigung und hat Muttermangelerfahrungen reaktiviert. Die Marktwirtschaft wurde im besonderen Maß als „mutterlos“ erfahren, ohne dass westliche Schutz- und Abwehrmechanismen, vor allem durch Geld und Geltung, möglich gewesen wären.

Die realen Bedrohungen der Existenzsicherung nach der Wende entsprechen den Erfahrungen von „Mutterbedrohung“. Dazu gehören auch die umfassenden Erfahrungen bewertet, bestimmt und belehrt zu werden. Die versprochenen „blühenden Landschaften“ sind nahezu typische Merkmale einer „Muttermangel“ mit verlogener und an Bedingungen geknüpfter Verheißung. Arbeitslosigkeit reaktiviert Erfahrungen von „Muttermangel“, da eine wesentliche Quelle für soziale Bestätigung und materielle Versorgung damit versiegt. Der „goldene Westen“ erweist sich gemessen an „Mütterlichkeit“ als „hexisches Pfefferkuchenhaus“.

Eine notwendige emotionale Verarbeitung des DDR-Verlustes (Wut über Unterdrückung, Schmerz über Mangel und Trauer über verlorenes Leben) wurde durch die Illusion vom besseren Leben im Westen vermieden und durch die prinzipielle Abwertung der DDR – wie könnte man über etwas trauern, das so schlecht gewesen sein soll? – weitgehend verhindert. Erst die Ernüchterung und Enttäuschung über die Vereinigungsrealität mit der ver-

gleichenden Ost-West-Erfahrung erlaubt eine neue Sicht und Einschätzung, wobei die emotionale Verarbeitung von Irrtum, Illusion und Verlust eine wesentliche entlastende und befreiende Funktion hätte. Dafür aber wäre eine „mütterliche“ Akzeptanz von Gefühlen Voraussetzung, die aber durch die westliche Lebensform der Fun-Gesellschaft sofort als wehleidig und jammerhaft diskriminiert wird.

Störungen der Mütterlichkeit gefährden die Zukunft der westlichen Demokratien. Frühe „Mutterbedrohung“ macht später die Welt bedrohlich, und die tiefe innerseelische existenzielle Angst lässt eine paranoide Sicherheitspolitik wuchern, die die innere Bedrohung ständig nach außen projiziert und sich mit der aufgesetzten Stärke und Kampfeslust unweigerlich reale Feinde macht, so dass für den unerträglich inneren Zustand endlich eine äußere Begründung gefunden wird, gegen die man glaubt, etwas unternehmen zu können. Auf diesem Weg scheinen die USA gerade zu sein.

Früher „Muttermangel“ macht später die ganze Welt ungenügend. Kein äußeres Angebot ist wirklich genug. Die tiefe innere Bedürftigkeit lässt nach allem suchen, was Befriedigung verheißt. Werbung verleiht banalen Dingen eine Magie des Glücks und der Erfüllung. Nach kurzem Rausch folgt die Ernüchterung mit der Tendenz, die Illusion nur steigern zu wollen. So verwandeln wir die Welt in einen Markt der „Drogen“ und zerstören unsere Lebensgrundlagen. Die Wende hat den Ostdeutschen diese Lehre vermittelt.

Frühe „Muttermvergiftung“ führt in eine „entfremdete“ Welt. Nicht mehr die wirklichen Bedürfnisse regeln das eigene Leben und regulieren die Beziehungen, sondern die Ersatzbedürfnisse. So wuchern Neid, Eifersucht, übertriebene Konkurrenz und soziale Kämpfe, um von dem möglichst viel zu bekommen, von dem man Ansehen und Bestätigung erwartet. Die Werte des Zeitgeistes wuchern und überziehen das Leben mit einer absurden Bedeutung, als wenn Deutschland wirklich einen „Superstar“ suchen würde. Der Autoritarismus wird in das Diktat des Marktes verwandelt und die ehemals politisch Unterdrückten, die ihre Erlösung durch einen „Führer“ erhofften, machen sich zu Abhängigen von Markenartikeln und Prestigewerten und werden „Untertanen“ eines Marktes, der sie zu Konsumenten verführt und die verlogene Liebe in den Werbe-Verheißungen weitertransportiert und damit die Entfremdung verfestigt. Wer nicht mehr weiß, wer er wirklich ist und was er wirklich braucht, weil er fremde Erwartungen erfüllen lernen musste, wird immer tun wollen, was auch andere tun und das jeweils Modische als „super“ und „geil“ beschreiben.

Perspektiven

Eine Therapie ist für Einzelne möglich, nicht aber für die Mehrheit einer betroffenen Bevölkerung. Da erscheint nur Prävention sinnvoll und die beginnt mit Information, Aufklärung und Diskussion der Werte unseres Lebens. Dazu gehören, die Bedeutung von Mütterlichkeit zu erfassen, sich auf Elternschaft vorzubereiten („Elternschule“ mit „Elternführerschein“), auf natürliche und sanfte Weise zu entbinden, Mutter und Kind nicht zu früh zu trennen, Kindern Beziehung und nicht Erziehung anzubieten, sich in den Schulen mit „Gefühlkunde“, „Beziehungkunde“, Partnerschaft und Sexualität auseinander zu setzen.

Die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder würde die Politik der alten Männer, denen nur noch die Macht geblieben ist, endlich ablösen durch eine „mütterliche“ Politik des Verstehens. Die demokratische Macht der Mehrheiten, die eben auch zu einer massenpsychologischen Herrschaft der Entfremdeten – der aus früher Not immer noch Bedürftigen, Gekränkten, Unterdrückten – werden kann, könnte sich weiterentwickeln zu einer Kultur des Konsenses, die bemüht bleibt, Gegenstimmen zu verstehen und Minderheiten mit ihrer Andersartigkeit wirklich zu integrieren.

Mütterlichkeit widersetzte sich auch der Herrschaft eines entfesselten Marktes: Nicht mehr allein das Starke würde sich durchsetzen, sondern auch das Schwache würde seine entspannende Bedeutung erhalten, ein jeder wäre nicht mehr allein seines Glückes Schmied, sondern dürfte auch aus Verbundenheit Kraft schöpfen, und Menschen würden nicht nur nach ihren Leistungen entlohnt werden, sondern dürften auch nach ihren wirklichen (nicht den suggerierten) Bedürfnissen leben, die Welt würde nicht mehr in bessere und schlechtere Menschen geteilt werden, sondern das Gute und Böse könnte jeder in sich selbst entdecken und in seinen sozialen Zusammenhängen verstehen lernen, und jeder müsste nicht mehr sich selbst der Nächste sein, sondern könnte vor allem in liebenden Beziehungen Erfüllung finden.

Es gibt keine Macht, die das Gute schaffen und das Böse verhindern könnte. Aber jeder kann seine Beziehungsfähigkeit verbessern lernen, kann seine Not fühlend „erden“ und kann das eigene Defizitäre und Destruktive erkennen und kontrollieren lernen.

Dem globalen Ausgeliefertsein, dem begrenzten Einfluss auf politische Macht, der unauflösbaren Abhängigkeit von sozialen Bedingungen setze ich die Freiheit und Verantwortlichkeit des Individuums entgegen, dem eigenen und fremden Elend „mütterlich“ zu antworten, was durch persönliche Begegnungen, durch Zuhören, durch Verstehen und Einfühlen und durch zugelas-

senen Gefühlsausdruck gewährleistet werden kann. Jeder „mütterliche“ Akt verändert die bestehenden Verhältnisse und lindert das Elend dieser Welt.

Literatur

- BALINT, Michael: Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Stuttgart 1966
- BALINT, Michael: Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung. Reinbek 1968
- DORNES, Martin: Der kompetente Säugling. Frankfurt/ M. 1992
- DORNES, Martin: Die frühe Kindheit. Frankfurt/ M. 1992
- HANTKE, Lydia: Trauma und Dissoziation. Modelle der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen. Berlin 1999
- KERNBERG, Otto: Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. Frankfurt/ M 1978
- KERNBERG, Otto: Schwere Persönlichkeitsstörungen. Stuttgart 1985
- KOHUT, Heinz: Narzissmus. Frankfurt am Main 1973
- KOHUT, Heinz: Die Heilung des Selbst. Frankfurt/ M 1978
- LICHTENBERG, Josef: Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Berlin 1983
- MAAZ, Hans-Joachim: Der Gefühlsstau – ein Psychogramm der DDR. Berlin 1991
- MAAZ, Hans-Joachim: Das gestürzte Volk – die unglückliche Einheit. Berlin 1992
- MAAZ, Hans-Joachim: Die Entrüstung – Deutschland, Deutschland, Stasi, Schuld und Sündenbock. Berlin 1993
- MAAZ, Hans-Joachim: Der Lilith-Komplex. Die dunklen Seiten der Mütterlichkeit. München 2003
- MASSON, Jeffrey Moussaief (Hrsg.): FREUD, S.: Briefe an Wilhelm Fließ 1887 – 1903, Brief 139, Frankfurt/ M 1986, 283-286
- REICH, Wilhelm: Charakteranalyse. Köln 1971
- SACHSE, Ulrich, ESSLINGER, K. & SCHILLING, Lothar: Vom Kindheitstrauma zur schweren Persönlichkeitsstörung. 1997, 12-20
- STERN, Daniel: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992
- STREECK-FISHER, Annette & SACHSE, Ulrich & ÖZKAN, Ibrahim. (Hrsg.): Körper – Seele – Trauma. – Biologie, Klinik und Praxis. Göttingen 2001
- WINNICOTT, Donald Woods: Die Spiegelfunktion von Mutter und Familie in der kindlichen Entwicklung. In: Vom Spiel zu Kreativität. Stuttgart 1967
- WINNICOTT, Donald Woods: Reifungsprozesse und fordernde Umwelt. München 1974

Disability Studies und die Frage nach der Produktion von Behinderung

Volker Schönwiese

Disability Studies

Disability Studies werden als wissenschaftliche Orientierung in den letzten Jahren auch in den deutschsprachigen Ländern bekannt (HERMES & KÖBSELL 2003, WALDSCHMIDT 2003). Sie sind als politische Wissenschaft im Zusammenhang mit der Selbstbestimmt Leben Bewegung in den 1980er Jahren in den USA entstanden. Behinderte Studierende und dann behinderte WissenschaftlerInnen stellten fest, dass ihre eigene Perspektive im universitären Alltag kaum eine Rolle spielte, es wurde über sie geforscht, aber kaum aus ihrer Perspektive. Ähnliche Entwicklungen haben in den neu entstandenen Richtungen der Frauenforschung, der Rassismusforschung und den immer wichtiger werdenden „Cultural Studies“ stattgefunden.

Das traditionelle medizinische Paradigma von Behinderung, das die Schädigung für Behinderung konstitutiv macht, wird wissenschaftlich nicht mehr vertreten, obwohl diese Auffassung mit all ihren Folgen praktisch immer noch höchst aktuell ist. Vor allem gegen dieses medizinische Paradigma wandte sich von jeher die Selbstbestimmt Leben Bewegung und proklamierte: „Wir sind nicht behindert, wir werden behindert“. Daraus stellte sich die Frage: Wie konstruiert sich Behinderung? Die sozialen und vor allem die kulturellen Dimensionen von Behinderung rückten in den Mittelpunkt der Disability Studies.

Behinderung ist ein mit Bedeutung ausgestatteter Bestandteil unserer Gesellschaft und unserer Kultur und hat eine bestimmte Funktion darin. Was ist hier mit Kultur gemeint? „Kultur im kulturwissenschaftlichen Sinne meint (...) das gesamte Erbe einer Gesellschaft, der aktuelle Bestand an Werten und Normen, Symbolen und Sprache, Traditionen und Institutionen, Wissen, Ritualen und Praktiken, Geschichte und Geschichten, die eine Gesellschaft entwickelt hat und in Erziehungs- und Bildungsprozessen an die Gesellschaftsmitglieder weiter gibt. In diesem Sinne gibt es nie nur die eine ‚Kultur‘, sondern immer nur eine ganze Reihe von Kulturen - wohlgemerkt im Plural“ (WALDSCHMIDT 2003). Disability Studies ist nicht mehr eine Wissen-

schaft, die vor allem – wie in der integrativen Pädagogik – die Erziehungswissenschaft beschäftigt, sie ist interdisziplinär und betrifft im gleichen Maße Soziologie, Politologie, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Geschichtswissenschaften, Medien- und Literaturwissenschaften usw.

Aus einer in diesem Sinne kritischen und interdisziplinären kritischen Sicht von Behinderung ist in den Disability Studies z. B. zu erforschen:

- Wie stellt sich die Verfolgungsgeschichte von behinderten Männern und Frauen dar, wo, unter welchen Bedingungen wurden sie zu gesellschaftlichen Sündenböcken, wo und wie lebten sie sehr unauffällig, wurden akzeptiert und unterstützt, wie wurden sie wissenschaftlich entdeckt und behandelt, welche Funktion hatten behinderte Frauen und Männer in antiken Gesellschaften und Kulturen, im christlich dominierten Mittelalter, in der Neuzeit und Aufklärung?
- Wie können Biografien von behinderten Männern und Frauen erforscht und geschrieben werden, hat es Widerstand von Betroffenen gegen die Behindertenrolle gegeben und wie setzte der sich um?
- Welche Funktion haben behinderte Personen in der (Welt-) Literatur?
- Wie war und ist ihre rechtliche Stellung?
- Welche Funktion haben die Darstellungen von Behinderung in den Medien, wie beeinflussen Sichtweisen von Wissenschaft die Lebenssituation von behinderten Mädchen und Buben, Jugendlichen und Erwachsenen. In welcher Form ist Geschlechterforschung in Zusammenhang mit der Lebenssituation von behinderten Frauen und Männern zu betreiben?
- Wie beeinflussen die gesellschaftlichen Haltungen – wie z.B. eine angenommene generelle Angstabwehr gegenüber Behinderten – die Biografie von Behinderten und alle Erziehungs- und Bildungsinstanzen, welche aktuellen Diskurse beeinflussen das Bild von Behinderung usw.

Disability Studies sind keinesfalls auf Forschung durch behinderte WissenschaftlerInnen selbst beschränkt. „Es ist dumm zu verlangen, dass nur behinderte Leute Disability Studies betreiben sollten“ schreibt David MITCHELL (MILES-PAUL & TERVOOREN 2003). So wie Disability Studies immer bekannter werden, stellen viele WissenschaftlerInnen fest, dass sie schon lange Disability Studies betrieben haben, es aber nicht so bezeichneten. Dennoch handelt es sich nicht nur um ein neues Etikett. Es wird hier ein neuer Weg beschritten, symbolisiert doch die neue Bezeichnung die wesentlich stärkere Rolle von Betroffenen selbst in der Wissenschaft und fordert die aktive Einbeziehung von behinderten Personen und deren Eigenperspektive in die For-

schung (vgl. FLIEGER 2003). Natürlicher Teil dieser Entwicklung muss sein, dass behinderte WissenschaftlerInnen selbst an Bildungseinrichtungen unterrichten, auch an den Hochschulen und Universitäten (derzeit sind es sehr wenige). In den USA ist die Entwicklung weiter fortgeschritten, es unterrichten nicht nur eine Reihe von behinderten ProfessorInnen, inzwischen können an mehreren US-amerikanischen Universitäten eigene Studiengänge zu Disability Studies belegt werden. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass Teil der Disability Studies auch die Entwicklung von eigenen Ausdrucksformen und Behindertenkultur ist, wie sie z.B. über Danceability, Film, Literatur usw. immer bekannter werden.

Ein Ausgangspunkt von Überlegungen im Rahmen der Disability Studies kann in der Funktion gefunden werden, die Behinderung als Bestandteil unserer Gesellschaft in der (westlichen) Kultur inne hat. Die Analyse dieser gesellschaftlichen Funktion von Behinderung ist meiner Meinung nach eine der wesentlichsten Frage, die für die Disability Studies leitend sein sollte. Dies geht darüber hinaus, Behinderung zur sozialen Frage zu erklären (PRIESTLEY 2003), die ja auch Ausgangspunkt einer integrativen Pädagogik ist. Disability Studies sind keine international einheitliche Forschungsrichtung, über Ziele und Ausrichtung bestehen international große Auffassungsunterschiede. Auffällig ist die Differenz bezüglich mehrerer Gesichtspunkte.

PFEIFFER (2002) listet neun verschiedene Orientierungen auf. Er stellt z.B. fest, dass britische AutorInnen Behinderung als soziale Frage sehen und sich dabei im Hintergrund vor allem auf Traditionen der Klassenanalyse und einer materialistischen Gesellschaftskritik beziehen. Die in den USA am meisten verwendete Version von Disability Studies nennt Pfeiffer sozialkonstruktivistisch und verweist dabei auf eine interaktionistische Soziologie, die davon ausgeht, dass behinderte Menschen in sozialen Situationen stigmatisiert werden. Damit werden individuelle Definitionsmächte und Rollenzuschreibungen, die die Identität von Behinderung erzeugen, in den Mittelpunkt gestellt. Des weiteren wird eine postmoderne oder poststrukturalistische Version der Disability Studies genannt, die kulturelle und politische Muster von Behinderung in der Gesellschaft dekonstruktiv zu entschlüsseln sucht. Dann wird u. a. noch Disability Studies in der Version von Independent Living genannt, die die fundamentalen Entscheidungsrechte von behinderten Personen betont und die Analyse sozial entstandener Barrieren und Diskriminierungen in den Mittelpunkt stellt. Bemerkenswert an den aufgezählten Orientierungen ist, dass die Frage der Sozialisation von Behinderung nicht auftaucht und psychoanalytisches Wissen nicht einbezogen ist.

SHAKESPEARE (2003, 432) meint, dass nach den theoretisch wenig anspruchsvollen Anfängen der Disability Studies nun eine immer komplexere Theorieaneignung und -bildung erfolgt und die Gefahr besteht, die Disability Studies „könnten dem schlechten Beispiel des Feminismus und anderer emanzipatorischer Theorien folgen und durch ausgeprägten Fachjargon und eine schwer verständliche Terminologie die eigene kompromisslose Ausrichtung auf tatsächliche gesellschaftliche Emanzipation einbüßen.“ Die Frage ist, ob Disability Studies zu einem akademischen Projekt der Geistes- und Kulturwissenschaften werden, oder an den praktischen Problemen behinderter Personen und den entsprechenden Rahmenbedingungen ansetzen. Ich denke, dass die Perspektivität der Betroffenheit bei allen sich entwickelnden Orientierungen gewahrt bleiben muss, was nicht heißt, dass behindert sein allein schon ausreicht, eine Perspektive der Selbstbestimmung zu vertreten. Die Auseinandersetzungen innerhalb der Behindertenbewegung, ob sie emanzipatorisch orientiert ist, oder einen affirmativen Weg im Rahmen bestimmter gesellschaftlicher Besserstellungen und Erfolge oder Anpassungszwänge gehen, bleibt ihr wie anderen Bürgerrechtsbewegungen nicht erspart. Die Frage, wer sich wie an der Konstruktion Behinderung beteiligt, ist eine Frage, die selbstreflexiv, sozialwissenschaftlich und politisch einen bedeutsamen Stellenwert hat und auch die akademische Praxis der Disability Studies betrifft. Dies lässt sich nicht so einfach durch eine Theorie-Praxis-Spaltung lösen. Der partizipatorische Anspruch nach kommunikativer Validierung muss – wie schon erwähnt – in den Disability Studies zukünftig wesentlich stärker betont werden und darf sich auch nicht an traditionellen Teilungen wie „körperbehindert“ vs. „geistig behindert“ beteiligen. Der Disability Studies inhärente Anspruch nach Forschungspartizipation muss auch für Personen mit Lerneinschränkungen gelten. Vergleichbares ist für eine tatsächlich inklusiven Pädagogik zu fordern. FLIEGER (2004) schreibt: „Inklusive Forschung stellt sowohl für ForscherInnen als auch für Personen mit Lernbehinderung einen radikalen Paradigmawechsel mit Machtverschiebungen dar, die praktisch und im konkreten Miteinander bewältigt werden müssen (...). Inklusive Forschung kann als wissenschaftliches Äquivalent zur gesellschaftlichen Integration und zur politischen Selbstvertretung lernbehinderter Frauen und Männer gesehen werden. Sie ist Ausdruck eines veränderten, an Kompetenz, Ganzheitlichkeit und Grundrechten orientierten Menschen- und Weltbilds, das dem herkömmlichen, defizitorientierten Verständnis von lern- oder geistig behinderten Menschen widerspricht.“

Angstabwehr und die Produktion von Behinderung

Wenn in den Disability Studies und in der integrativen Pädagogik davon ausgegangen werden muss, dass Behinderung ein gesellschaftlich reales und widerständiges Phänomen ist, dessen Konstruktionsbedingungen genannt werden müssen, so kann auf vier Dimensionen verwiesen werden, die Peter GSTETTNER (1982) im Zusammenhang mit einer Analyse von Alltagsbewusstseins von Behinderung beschrieben hat. Er schlüsselte das Alltagsbewusstsein von Behinderung in folgender Übersicht auf:

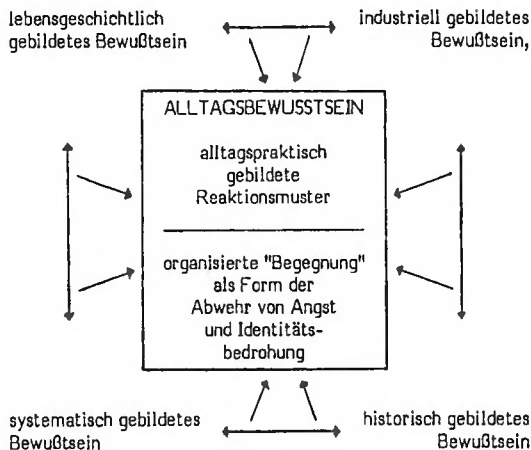


Abb. 1: Einflussgrößen auf das Alltagsbewusstsein von Behinderung (GSTETTNER 1982)

Ausgehend von diesem Schema kann Fragen der Produktion von Behinderung nachgegangen werden (SCHÖNWIESE 2003).

Geschichte von Behinderung (historisch gebildetes Bewusstsein)

Bei den Versuchen, Beiträge zur Geschichte von Behinderung zu schreiben, wird jenseits der Quellenlage von verschiedensten Annahmen und Theorien ausgegangen, die in unterschiedlicher Weise das Bild von Behinderung heute prägen und in das gesellschaftliche Alltagsbewusstsein eindringen. Solche Annahmen sind z.B. in folgenden möglichen Beschreibungsdimensionen zu finden:

Lineare Leidens- und Verfolgungsgeschichte von behinderten Menschen – Behinderte als Opfer kultureller Abwertung/ Vorurteile: Diese Geschichtsschreibung hat lange Tradition, sie stellt behinderte Personen als Opfer dar, wobei die Verfolgungen und Tötungen von der Antike bis ins Mittelalter, in die Neuzeit und in die Moderne nachgewiesen werden können. Gesellschaftskritische SozialwissenschaftlerInnen und insbesondere wir Betroffenen selbst haben diesen Ansatz immer wieder aufgegriffen, um der allgemeinen Verdrängung der Realität von Behinderung entgegenzutreten und die historische Notwendigkeit der Achtung der Menschenrechte von behinderten Personen herauszustreichen (vgl. z.B. SIERCK 1987). So sehr behinderte Personen in der Geschichte im schrecklichsten Sinne Verfolgte und Opfer waren, Gegenbeispiele sind kaum erforscht, Beispiele von Akzeptanz und historisch gelungener Integration kaum dokumentiert. Das Opferbild ist eine der vorherrschenden historischen Vorstellungen, die aktuell wirksam sind. Sie ist meiner Meinung nach zwiespältig einzuschätzen, da sie historisch-kritische und gleichzeitig sehr traditionelle Haltungen verbindet.

Materialistische Geschichte – Behinderung als ökonomische Unbrauchbarkeit: Dieser meist nur in Kombination mit anderen Darstellungsweisen vertretene Ansatz ist eine interessante Variante der Opfergeschichte von Behinderung, indem behinderte Personen als herausragende Opfer der jeweiligen ökonomischen Bedingungen und Ausbeutungsverhältnissen beschrieben werden (z.B. JANTZEN 1974). Ein Bezug zur je historischen sozialen Lage großer Mehrheiten der Bevölkerung wird hergestellt und in diesem Sinne ist diese Darstellung der Geschichte von behinderten Menschen integrativ. Der Nachteil dieser Argumentation besteht in der Gefahr, in einen eher linearen Ökonomismus zu verfallen und dialektisches Denken abstrakt bleibt oder die Vorstellung nährt, dass zuerst die ökonomischen Bedingungen revolutioniert werden müssten, bevor Formen der Selbstbestimmung und Akzeptanz von behinderten Personen möglich werden können. Wir kennen dies aus der Debatte um die Haupt- und Nebenwidersprüche in der Gesellschaft, in der soziale Problemgruppen leicht zu Nebenwidersprüchen verkommen. Das Ausblenden ökonomischer Bedingungen und des Zusammenhangs zu entsprechenden Ideologien führt allerdings ebenso zur völligen Verkürzung in der Analyse.

Bedeutung von Behinderung in Zeiten gesellschaftlicher Krise – behinderte Menschen als Sündenböcke: Systematisch wird dieser Ansatz, der mit den historischen Darstellungen von René GIRARD (1992) verbunden werden kann, nicht vertreten, er kommt als Theorie eher indirekt vor. Die Sündenbock-Theorie ist Teil der vorherrschenden Opfertheorie von Behinderung,

solange nicht genauer die diskursiven und realen Bedingungen analysiert werden, unter denen gesellschaftliche Entdifferenzierungsprozesse in die Gewalt der Spaltung und Sündenbockproduktion umschlagen. GIRARD (1992, 23-37) geht davon aus, dass es ein historisches, kulturübergreifendes Schema kollektiver Gewalt im Sinne einer Sündenbock-Bildung gibt. „Jene Krisen, die Auslöser breiter kollektiver Verfolgung sind, werden von den Betroffenen stets mehr oder weniger gleich erlebt. Als stärkster Eindruck bleibt in jedem Fall das Gefühl eines radikalen Verlustes des eigentlich Sozialen zurück, der Untergang der die kulturelle Ordnung definierenden Regeln und 'Differenzen'" (23-24). „Es gibt also allgemeingültige Merkmale der Opferselektion (...) Neben kulturellen und religiösen gibt es auch rein physische Kriterien. Krankheit, geistige Umnachtung, genetische Missbildungen, Folgen von Unglücksfällen und körperliche Behinderungen ganz allgemein sind dazu angetan, die Verfolger anzuziehen (...) Das Wort 'abnormal' selbst hat, wie der Ausdruck Pest im Mittelalter, etwas von einem Tabu an sich; es ist zugleich edel und verflucht – 'sacer' in jedem möglichen Wortsinn" (ebd. 31).

Behinderung als Ergebnis verschiedenster alltäglicher, politischer, wissenschaftlicher Diskurse – die Verhandlung um Behinderung im Rahmen von Konstitution von Macht: Diskurstheoretische Ansätze werden z.B. als Anwendung Foucaultscher Ansätze in den Sozialwissenschaften immer öfter vertreten (vgl. z.B. WALDSCHMIDT 1999). Eine interessante historische Darstellung im Rahmen dieses Ansatzes ist das Buch „Schwachsinnig in Salzburg“ (SCHMITTEN 1984), das in einer historischen Analyse die wissenschaftliche Produktion des „Kretinismus“ nachvollziehbar macht.

Behinderung als Abweichung von Normen: Dies ist auf die aktuelle Situation behinderter Personen, aber auch auf die Geschichte von Behinderung angewandt eine vielfach verwendete Position. Sofern von historisch und gesellschaftlich gebildeten Normen ausgegangen wird (z.B. MATTNER 2000), entspricht sie einer dynamischen Sichtweise von Behinderung. Sofern von einem Normen-Universalismus ausgegangen wird – z.B. vom intakten/ unversehrten/ gesunden Geist und Körper –, wird eine statische Sichtweise reproduziert, die in der Vorstellung vom ewigen und existentiellen Leid Behinderung mündet, was die häufigste gesellschaftliche Haltung gegenüber behinderten Personen darstellt.

Affirmative Geschichte des Erfolgs/ Fortschritts von Sondereinrichtungen/ Sonderpädagogik/ Medizin – Behinderung als zu heilendes/ heilbares "Übel": Die lineare Fortschrittsversion findet sich in Darstellungen zur modernen

Rehabilitation und Sonderpädagogik und ist Ausdruck eines technokratischen Fortschrittsoptimismus.

Kritische Geschichtsschreibung von Behinderung als Aufarbeitung von direkt Betroffenen im Rahmen der Disability Studies und der historischen Analyse der Wurzeln politischer Emanzipation von behinderten Personen (vgl. z.B. FUCHS 2001) noch viel zu wenig.

Biografie und Behinderung (lebensgeschichtlich gebildetes Bewusstsein)

Zum lebensgeschichtlich gebildeten Bewusstsein schreibt GSTETTNER (1982): „Es wird in erster Linie von den Erfahrungen geprägt, die das Individuum in der Familie und in der außerfamiliären Umwelt macht (Erfahrungen mit Autoritätspersonen, Leistungsnormen, Einstellungen gegenüber Ästhetik, Religion, Sexualität usw.). In diesem Bereich wird das personale Gewissen ausgebildet, dessen Ansprüche zum Teil individuell abgewehrt und verdrängt werden. Schuldgefühle sind zumeist das Resultat. Der persönliche Kontakt zu Behinderten ist stark von solchen Gefühlen belastet, deren Verdrängung und Abwehr zu Kontaktvermeidung (Isolierungstendenz) bei gleichzeitigem emotionalem Engagement führen.“

Das lebensgeschichtlich gebildete Bewusstsein ist allgemein am leichtesten im Zusammenhang mit Verarbeitungsformen von Behinderungen zu zeigen, die sich auf die unmittelbar Mit-Betroffenen beziehen. Der für die Entwicklung der Integration in Italien bedeutsame Arzt MILANI-COMPARETTI (1986) hat in einem Schema drei verschiedene Positionen dargestellt, die von Erwachsenen (Eltern, LehrerInnen, MitarbeiterInnen im Sozial- und Gesundheitssystem usw.) bei der Konfrontation mit Behinderung eingenommen werden können und für die Entwicklung und Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichem Bewusstsein von Behinderung steht.

Dieses Schema beschreibt Formen der individuellen Abwehr gegenüber Behinderung und stellt sie in einen Entwicklungsprozess, dessen Ziel „Realitätsbewusstsein“ ist.

Omnipotenz: Formen der Abwehr		Realitätsbewusstsein
Position der Verleugnung Verleugnung des Bösen/ Fremden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schockphase ▪ Ablehnung der Realität ▪ Ablehnung des Bewusstseins der Unterschiedlichkeit 	Schizo-paranoide Position Aggression gegen das Böse / Fremde <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schuldgefühl ▪ phobische Angst, magische Rituale, ▪ Reparaturtherapie (= bedrängende "Verbesserungs"- Abwehr) ▪ wilde Rehabilitation ▪ „perverse Allianz“ ▪ Aggression gegen den Kranken ▪ Ablehnung des Andersartigen ▪ Rassismus, aggressive Maßnahmen, Aussonderung und totale Institutionalisierung 	Depressive Position Akzeptieren des Bösen / Fremden <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trauerverarbeitung ▪ Akzeptieren der Realität ohne Verfolgungsangst ▪ Integration in das Beziehungssystem ▪ Verantwortung der Familie und der Gemeinschaft für die Rehabilitation ▪ Integration in das System der sozialen Bindungen: Eingliederung in das Schul- und Arbeitsleben, Abbau von Barrieren
Manische Verbandsposition Gleichmacherei Behindertenolympiade	Anspruchsorientierte Verbandsposition Schadenersatzforderung und Förderaktivismus	Depressive Verbandsposition Politische Verantwortung und kulturelle wie soziale Einbeziehung

Abb. 2: Bewältigungsstrategien von Behinderung (MILANI-COMPARETTI & ROSER 1987)

Die erste Position benennt MILANI „Position der Verleugnung“, in der die betroffenen Personen unter dem Eindruck der Fremdheit und existentiellen Betroffenheit im Zusammenhang mit Behinderung so unter Schock stehen, dass sie die Realitäten nicht wahrnehmen können. Diese Perspektive der Verleugnung ist ganz allgemein als Angstabwehr lebensgeschichtlich sehr stark verankert. Sie kann bei den direkt Mit-Betroffenen allerdings nicht sehr lange aufrechterhalten werden und geht in die Position über, die MILANI nach Melanie KLEIN „schizo-paranoide-Position“ nennt. Starke Gefühle des verzweifelten Nicht-Aushaltenkönnens wechseln mit Gefühlen der Aggression. Sehr viele Mütter haben in dieser Phase Mord- und Selbstmordphantasien, die dann von schweren Schuldgefühlen, derartiges überhaupt gedacht zu haben, abgelöst werden. Die Vorstellung, durch therapeutische Maßnahmen die Situation bessern zu können, das Kind heilen zu können, gewinnt in der

Folge eine Eigendynamik, die als Abwehr der Realität gesehen werden muss. Viele Eltern betreiben „wilde Rehabilitation“, sie versuchen alle ihnen zugänglichen Therapien anzuwenden, wie widersprechend sie im einzelnen auch sein mögen. MILANI nennt diese Vorstellung von Therapie treffend „Reparaturtherapie – bedrängende Verbesserungs“-Abwehr. MitarbeiterInnen des Sozial- und Gesundheitssystems (FrühförderInnen, ÄrztInnen, TherapeutInnen usw.) können hier eine „perverse Allianz“ mit den Eltern eingehen, wie es MILANI nach WINNICOTT formuliert. Die Unfähigkeit von Personal im Sozial- und Gesundheitssystem, mit (relativ) „Unheilbarem“ umzugehen, Übergangs-, Spiel- und Entwicklungsräume zu schaffen und soziale Prozesse zentral zu beachten, verbindet sich zu leicht mit der nachvollziehbaren und meist unverrückbaren Hoffnung von Eltern auf Heilung ihres Kindes und damit mit dem Verlust des Blickes von Eltern auf reale Entwicklungen ihres Kindes. Dies mündet oft in einem sinnlosen Förderaktivismus, der Realität verleugnet und Prozesse der Entwicklung von Selbstbestimmung und Kooperation mit der sozialen Umwelt verhindert.

Erst in einer dritten Position, dem „Realitätsbewusstsein“, kann Trauerverarbeitung beginnen, kann Verantwortung die Abwehr ersetzen und Integration als System sozialer Bindungen angestrebt werden.

Die Stufen der Abwehr müssen von allen beteiligten Personen, in Konfrontation mit den lebensgeschichtlich verankerten gesellschaftlichen Bewertungen von Abweichung, durchlaufen werden, alle Stufen sind im Sinne eines Entwicklungsprozesses zu akzeptieren (wenn nicht eine völlige Erstarrung der Abwehr festzustellen ist). Das betrifft, was MILANI nicht genannt hat, auch für die direkt Betroffenen, die sich dem Anspruch auf Trauerarbeit stellen müssen. Sonst agieren sie (inhaltlich oft sehr richtig) gegen die angetane Gewalt, ohne aber einen Ausweg finden zu können. Kinder reagieren im systemischen Rahmen der primären Bezugspersonen (Familie) und der Professionellen aktiv mit Störungen, die eigentlich als Fähigkeit, einschränkende Sozialisationsbedingungen zu symbolisieren, verstanden werden muss (ELBERT 1986). Diese Störungen könnten durch die beteiligten Erwachsenen als Aufforderung und Chance zur Trauerverarbeitung akzeptiert werden, ehe die Kinder aus ihrem Störungssystem nicht mehr ausbrechen können, die Störung sich im wahrsten Sinn des Wortes organisiert hat (vgl. NIEDECKEN 1997a). Wichtig an obiger Abbildung ist auch, wie individuelle und gesellschaftliche Reaktionen in einem Muster beschreibbar sind. So kann die Ablehnung der Realität in einer Schockphase durchaus mit öffentlichkeitswirksamen Inszenierungen von Behindertenolympiaden verglichen werden, in denen bewiesen werden soll, dass behinderte Menschen ja doch leistungsfähig sind. In der –

im Sinne von Realitätsbewusstsein – bewältigten „depressiven Position“ werden die politische Verantwortung und kulturelle wie soziale Einbeziehung zum öffentlichen Thema, es wird daran gearbeitet, dass strukturelle Gewalt abgebaut wird.

Die hier kurz skizzierten Themenschwerpunkte hat Dietmut NIEDECKEN (2003) in ihrem Buch „Namenlos“ aufgegriffen und erweitert. Auch sie meint, dass sich hinter den fatalen Diagnosen, mit welchen sog. geistig behinderte Menschen belegt werden, Abwehrformen verbergen. Ihre These ist, dass die in Abwehr erstarrte Diagnostik-Schemata Behinderung zur Institution werden lassen. Sie fragt, eine These von Maud MANNONI aufgreifend, wie z.B. die Institution „Geistigbehindertsein“ eingerichtet wird, welches die in ihr unbewusst gemachten Motive sind, und wie diese Institution sich schließlich selbst perpetuiert. Die Institutionalisierung geschieht nach ihren Erkenntnissen vermittels dreier Organisatoren: der Diagnostik, der in ihr festgelegten und in den Eltern sich aufbauenden (gesellschaftlichen) Phantasmen über das "Behindertsein" ihres Kindes, schließlich in den auf solch unreflektierter Grundlage sich gründenden Therapiemethoden (vgl. NIEDECKEN 1997b). Sie zeigt aus dieser Kritik heraus, wie mit psychoanalytischem Hintergrund Entwicklungsräume für behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene hergestellt werden können, Übergangsobjekte und Musik eine bedeutsame Rolle spielen und Arbeiten im Rahmen von Übertragung und Gegenübertragung entscheidend zum Verständnis von Behinderung ist (vgl. auch SINASON 2000).

Das wissenschaftlich-systematisch und institutionell praktisch gebildete Bewusstsein

Hier ist der Paradigmenstreit zwischen der Heil- und Sonderpädagogik mit seiner 200-jährigen Tradition und der historisch jungen integrativen Pädagogik sowie den Disability Studies zu erwähnen. Die Hauptströmung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik ist seit ihrer Entstehung anfangs des 19. Jahrhunderts in Anlehnung an medizinische Erkenntnis- und Heilungsvorstellungen defektorientiert, in ihrer Erkenntnisgewinnung über die Abweichung von behinderten Personen auf einen allgemeinen Normbegriff von Gesundheit und Funktionsfähigkeit festgelegt und bemüht, eine genaue Systematik von Abweichungen zu erstellen. Diese Systematik überlagert von der Tradition her alle pädagogischen oder therapeutischen Handlungsfelder wie Familie, Schule, Heim, Klinik usw. und schafft damit im Sinne einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ sich selbst seinen Gegenstand. Die Stigma-Forschung hat

(in den 60er und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts) diesen Zusammenhang schon sehr gut herausgearbeitet (vgl. HOHMEIER 1975) und mit „Asyle“ (GOFFMAN 1973) eine inzwischen klassische Institutionsanalyse hervorgebracht. Die aktuellen Debatten innerhalb der Heilpädagogik haben sich sehr weit von der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik entfernt und es kann nicht mehr von einem einheitlichen paradigmatischen Gebilde ausgegangen werden, die Praxis der Sondereinrichtungen bleiben dennoch dominierend. Es ist die Frage, wieweit Integration als „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. PRENGEL 1995), die ja im kritischen aber natürlich auch im affirmativen Sinn viel eher einer offenen und (post-) modern pluralen Welt entspricht, schon soweit vorgedrungen ist, dass sie im größeren Ausmaß in ein gesellschaftliches Alltagsbewusstsein eingedrungen ist.

Der medial vermittelte Blick (Industriell-gebildetes Bewusstsein)

Bei den medial inszenierten Darstellungen von behinderten Personen geht es meist um das Aufgreifen und die Verstärkung von schon vorhandenen gesellschaftlichen Bildern, Urteilen und Vorurteilen. Das kann z.B. der einer Benetton-Werbekampagne, wo sog. geistig behinderte Personen unter dem Titel „Sonnenblumen“ als Werbeträger benutzt werden, sehr gut gezeigt werden (vgl. SCHÖNWIESE 2001).

In Fortsetzung dieser Argumentation können noch andere kulturelle und mediale Darstellungen von behinderten Personen analysiert werden, die an der Produktion von Behinderung beteiligt sind. Eine kleine Typologie des Blicks auf behinderte Menschen soll in Anlehnung an die bekannte deutsche Ausstellung „der (im)perfekte Mensch“ (DEUTSCHES HYGIENE-MUSEUM 2001, LUTZ u.a. 2003) so aufgelistet werden:

Der staunende und medizinische Blick: Ab dem 16. Jahrhundert war es auf den europäischen Herrscherhöfen Mode Kunst-, Natur- und Wunderkammern einzurichten, in denen systematisch gesammelte Objekte ausgestellt wurden. Im Schloss Ambras (bei Innsbruck) ist z.B. eine solche Kammer von Erzherzog Ferdinand II (1529-1595) eingerichtet worden. Es sind dort Bildnisse von Zwergen, Riesen und Haarmenschen zu sehen. Auf einem Bild aus der 2. Hälfte des 16. Jhd. wird ein „Krüppel“ dargestellt. Das Bild scheint ein interessantes historisches Dokument zu sein, das bisher noch nicht entsprechend gewürdigt ist (vgl. SCHÖNWIESE & MÜRNER 2005). Der dargestellte behinderte Mann muss in irgendeiner Weise in das höfische Leben integriert gewesen sein, trägt er doch einen Hut und eine Halskrause, die ihn als Mitglied des

Hofes ausweist (wenn er nicht einfach so ausstaffiert worden ist). Er liegt in dieser Darstellung nackt auf einem Tisch, ist damit nicht nur dem Staunen ausgesetzt, sondern wohl ein frühes Beispiel für einen objektivierenden und „medizinischen Blick“, wie wir ihn im Zusammenhang der Änderung des Blicks auf den Menschen über die Geschichte der Anatomie kennen (vgl. FOUCAULT 1988, KATHAN 1999). Heute finden wir derartige entpersönlichende, völlig auf „Abweichungen“ konzentrierte und damit behinderte Menschen auch entstellende Darstellungen z.B. in medizinischen Lexika wie dem bekannten und in über 250 Auflagen erschienenen medizinischen Wörterbuch Pschyrembel (2002). Jemand hat einmal zynisch aber treffend vorgeschlagen, neben den nackt abgebildeten behinderten Personen einmal die diagnostizierenden Primärärzte nackt abzubilden. Es wäre die Frage, wer dabei mehr ästhetischen Schrecken auslöste.

Der vernichtende Blick: Die in der Zeit der Herrschaft des Nationalsozialismus hergestellten Bilder von behinderten Personen im Zusammenhang mit Kosten-Nutzen-Rechnungen zur Vorbereitung der Euthanasie sind sehr bekannt und sollen hier nicht weiter kommentiert werden.

Der mitleidige Blick: Medienkampagnen (oft zusammen mit Spendensammlungen) arbeiten im großen Stil mit einer Mischung aus Information, Vorzeigen und Mitleid. Der mitleidige Blick ist immer ein distanzierter und distanzierender, der damit immer auf Abspaltung und Isolation gerichtet ist.

Der bewundernde Blick: Für diese häufig verwendete Darstellungsweise möge der Hinweis auf den Film „Rainman“ genügen, wo die Bewunderung und damit Mythologisierung von Personen mit Autismus jenseits der Realität solcher Personen betrieben wird.

Der instrumentalisierende Blick: Die Darstellung behinderter Menschen wird immer wieder zu Abschreckungszwecken verwendet z.B. bei Plakaten für Zeckenschutzimpfungen, für Polioimpfungen und auch bei mancher Kampagne gegen AKWs. Auch für Werbung ist die Darstellung von behinderten Menschen schon eingesetzt worden, in diesem Fall immer lächelnd, dem Bild der immer fröhlichen, glücklichen Behinderten entsprechend. Der Hintergrund ist eine Instrumentalisierung von Angstabwehr und Vernichtungswunsch, die dem typischen Werbelächeln eine besondere Bedeutung gibt (vgl. SCHÖNWIESE 2001).

Der ausschließende Blick: Aber das Hauptphänomen ist, dass Behinderte in den Medien nicht vorkommen und ihr Erscheinen damit immer den Geruch des Besonderen bekommt.

Der normalisierend-integrative Blick: Diesen Typ von Blick hat die Ausstellung „der (im)perfekte Mensch“ nicht behandelt. Andreas HINZ (2002) hat

zu Recht kritisiert, dass die Ausstellung damit eine bestimmte verbesondernde Konnotation bekam. Es entwickelte sich keine integrative Perspektive. Es ist aber festzustellen, dass es in den letzten Jahren neben kritischen Dokumentationen zunehmend Filme gibt, in denen z.B. Personen mit Lerneinschränkungen Haupt-Rollen spielen. Solche aktuelle Spielfilme sind „Mein Boss bin ich“, „Der 8.Tag“ und „Bobby“. Sie zeigen eine Normalität von Behindertsein, die alle stereotypen Vorstellungen durchbrechen und sind Beispiele dafür, dass über Medien Rehistorisierungs-Arbeit über das Erzählen von Geschichten in Spielfilmen möglich ist.

Der kritische Blick von Betroffenen: Auch diese Darstellungsform wird zu wenig berücksichtigt, obwohl sie am ehesten den Ansprüchen der Disability Studies entspricht. In Filmen wie dem bekannten „Der Pannwitzblick“ ist ein direkter und analytischer Blick der Betroffenen exemplarisch dargestellt. Aber auch in anderen Filmen der Selbstbestimmt Leben Bewegung, wie in „Blick Bestimmung“⁴ oder der People First Bewegung, wie „Weil eine Trommel nicht geigt“⁵ ist dieser Blick zu finden.

⁴Film: „Blick Bestimmung – Bilder selbstbestimmter Leben“ Dokumentarfilm (2003, SLI-Wien, Bernadette Feurstein, Laxenburgerstr. 28/ 16, Homepage: <http://www.blickbestimmung.at>, 74 Minuten)

⁵Nach der sehr ungewöhnlichen von Personen mit Lernbehinderungen verfassten Studie „Ich sehe mich NICHT als behindert!“ (2003, Tafel Innsbruck Land, 100 Seiten) wurde vom gleichen Team der Film: „Weil eine Trommel nicht geigt“ gedreht (2003, Verein Tafel Innsbruck-Land, Egger Lienz Straße 2, A-6112 Wattens, 70 Minuten,; <http://www.tafel-il.at>)

Ausblick

Die in diesem Beitrag angesprochenen vier Dimensionen des Alltagsbewusstseins von Behinderung werden können im Rahmen der Disability Studies einen relativ breit angelegten Blick auf die Konstruktionsbedingungen von Behinderung lenken. Damit kann an die Tradition der Cultural Studies angeschlossen werden, die interdisziplinär und unter Bezugnahme auf verschiedenste theoretische Traditionen Phänomene der Differenz z.B. Geschlecht oder Multikulturalität anhand von Repräsentationen aus Literatur, Kunst, Film und Populärkultur zu theoretisieren suchen. „Was die Disability Studies diesen Untersuchungen hinzufügen, ist eine Aufmerksamkeit für den Körper in seiner Verletzlichkeit. Behinderung wird als sozial hergestellter Prozess konzipiert, in dem Normalität und Behinderung Teile des gleichen Systems darstellen und stets aufeinander angewiesen sind“ (TERVOOREN 2001, 213). Dieses Aufeinander-Angewiesensein ist die allgemeine und gesellschaftlich reale Bedingung für die Konstruktion Behinderung und auch für deren Relativierung über verschiedenste Formen der Unterstützung von Selbstbestimmung und Integration. Meiner Überzeugung nach müsste dabei das Phänomen der Angstabwehr als ein mögliches Bindeglied für die verschiedensten theoretischen Zugänge besonderer Beachtung wert sein, da sich über Angstabwehr die Funktion von Behinderung sowohl psychologisch als auch kultur- und sozialwissenschaftlich erschließen lässt.

Literatur

- Deutsches Hygiene Museum Dresden. Aktion Mensch (Hrsg.): Der [im-] perfekte Mensch – vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit 2001
- ELBERT, Johannes: Geistige Behinderung – Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr. In: KASTANTOWITZ, Ulrich (Hrsg.): Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden. Heidelberg 1986, 56-105.
- Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/elbert-formierungsprozesse.html>, August 2004
- FLIEGER, Petra: Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: HERMES, Gisela & KÖBSELL, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni. Kassel 2003, 200-204
- FLIEGER, Petra: Buchbesprechung zu: WALMSLEY, Jan & JOHNSON, Kelley: Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London, New York 2003. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Herbst 2004 (im Druck)

- FOUCAULT, Michel: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt 1988
- FUCHS, Petra : "Körperbehinderte" zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Weinheim 2001
- GIRARD, René: Ausstoßung und Verfolgung. Eine historische Theorie des Sündenbocks. Frankfurt 1992
- GOFFMAN, Erving: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt 1973
- GSTETTNER, Peter: Die nicht stattgefundene 'Begegnung' oder: Zur fortgesetzten Abwertung von Abweichenden. In: FORSTER, Rudolf & SCHÖNWIESE, Volker (Hrsg.) Behindertenalltag. Wie man behindert wird. 1982, 140-143
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/gstettner-begegnung.html>, (August 2004)
- HERMES, Gisela & KÖBSELL, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni. Kassel 2003
- HINZ, Andreas: Behinderte Menschen im Museum – (k)eine Selbstverständlichkeit. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Heft 2-3 (2002), 35-44
- HOHMEIER, Jürgen: Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess.
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/hohmeier-stigmatisierung.html> (August 2004)
- JANTZEN, Wolfgang: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Giessen 1974
- KATHAN, Bernhard: Das Elend der ärztlichen Kunst. Eine andere Geschichte der Medizin. Wien 1999
- LUTZ, Petra, MACHO, Thomas, STAUPE, Gisela & ZIRDEN, Heike (Hrsg.): Der [im]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln 2003
- MATTNER, Dieter: Die Erfindung der Normalität. In: Deutsches Hygiene Museum Dresden/ Aktion Mensch (Hrsg.): Der [im-] perfekte Mensch – vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit. 2001, 13-33
- MILANI-COMPARETTI, Adriano & ROSER, Ludwig O.: Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation – Voraussetzung für die reale Anpassung Behinderter. In: WUNDER, Michael & SIERCK, Udo (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt/ M. 1987, 77-88
Im Internet: http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/mabuse_milani-normalitaet.html (August 2004)
- MILES-PAUL, Ottmar & TERVOOREN, Anja: Disability Studies in den USA. Interview mit David Mitchell und Sharon Snyder. 2003
Im Internet: <http://www.dvbs-online.de/horus/2003/3/studies.htm> (August 2004)
- NIEDECKEN, Dietmut: Die „Organisierung“ von geistiger Behinderung. In: HEINEMANN, Evelyn & DE GROEF, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Mainz 1997a, 101-116
- NIEDECKEN, Dietmut: „Namenlos“. Eine Zusammenfassung der Inhalte meines Buches. 1997b
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/therapie/niedecken-namenlos.html> (August 2003)
- NIEDECKEN, Dietmut: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Weinheim 2003
- PFEIFFER, David: The Philosophical Foundations of Disability Studies. In: Disability Studies Quaterly Spring, 2002 Vol. 22, No.2, 3-23
Im Internet: http://www.ds-qds.org/_articles_html/2002/Spring/dsq_2002_Spring_02.html

- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1995
- PRIESTLEY, Mark: Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: WALDSCHMIDT, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel 2003, 23-35
- PSCHYREMBEL, Willibald: Klinisches Wörterbuch. Berlin ²⁵⁹2002
- SCHMITTEN, Inghwio: Schwachsinnig in Salzburg. Zur Geschichte einer Aussonderung. Salzburg 1985
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/schmitten-schwachsinnig.html> (August 2004)
- SCHÖNWIESE, Volker: Das behinderte Lächeln und Theoriebezüge integrativer Pädagogik. 2001
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/schoenwiese-laecheln.html> (August 2004)
- SCHÖNWIESE, Volker: Angstabwehr und die Produktion von Behinderung. In: HERMES, Gisela & KÖBSELL, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni. Kassel 2003, 175-181
- SCHÖNWIESE, Volker & MÜRNER, Christian: Das Bildnis eines behinderten Mannes. Kulturgeschichtliche Studie zu Behinderung und ihre Aktualität. In: PSYCHOLOGIE & GESELLSCHAFTSKRITIK, Nr. 1/05 (im Druck)
- SHAKESPEARE, Tom: Betrachtungen zu den britischen Disability Studies. In: LUTZ, Petra, MACHO, Thomas, STAUPE, Gisela & ZIRDEN, Heike (Hrsg.): Der [im]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln 2003, 427-433
- SIERCK, Udo: Mißachtet – Ausgesondert – Vernichtet. Zur Geschichte der Krüppel. In: WUNDER, Michael & SIERCK, Udo (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt/ M 1987, 27-42
Im Internet: http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/eugenik/mabuse_sierck-krueppel.html (August 2004)
- SINASON, Valerie: Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Berlin 2000
- TERVOOREN, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: FRITSCHKE, Bettina, HARTMANN, Jutta, SCHMIDT, Andrea & TERVOOREN, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. 2001, 201-216
- WALDSCHMIDT, Anne: Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Opladen 1999
- WALDSCHMIDT, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel 2003 Das einführende Referat zur Tagung, gehalten von Anne Waldschmidt
Im Internet: <http://www.sommeruni2003.de/dokumentation/kpt.html> (August 2004)
- WUNDER, Michael & SIERCK, Udo (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt am Main 1987

Teil 2

Diskussionen um Brennpunkte der Integrations-/ Inklusionspädagogik

Integrationspädagogik/ Inklusionspädagogik – Fragen nach dem disziplinären und professionellen Selbstverständnis

Andreas Hinz & Sven Jacobs

Einführung

Ein Blick auf die nunmehr rund dreißigjährige Geschichte der Integrationspädagogik zeigt überdeutlich, dass die Praxisentwicklung durchweg der Theorieentwicklung vorgängig ist und die Entwicklung von Theorien bisher immer hinter den tagtäglichen Aktivitäten um die Entwicklung und Sicherung von Praxis zurücksteht.

Ausgelöst wird die Integrationsdebatte vor rund dreißig Jahren von Eltern und einigen PädagogInnen, die die Aussonderung von Kindern mit Beeinträchtigungen skandalisieren und als neue Herausforderung in die Praxis des Elementar- und Primarbereichs hineintragen; somit stellt die Integrationspädagogik kein Produkt wissenschaftlicher Ausdifferenzierung der Pädagogik, sondern quasi ein neues, von außen initiiertes Praxisfeld dar (vgl. z.B. KLEIN, KREIE, KRON & REISER 1987).

Orientiert am Lebensweg der „ersten integrativen Generation“, befasst sich die Integrationspädagogik im Schwerpunkt mit der Praxisentwicklung in der Grund- und Sekundarschule (vgl. etwa HEYER, PREUSS-LAUSITZ & ZIELKE 1990, DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL & REISER 1990, KÖBBERLING & SCHLEY 2000, HEIMLICH & JACOBS 2001, JACOBS 2004), nimmt aber auch die berufsbildenden Schulen und außerschulische Aspekte wie Freizeit, Berufsleben und Wohnen verstärkt in den Blick (vgl. MARKOWETZ & CLOERKES 2000, BARLSEN & HOHMEIER 2001, HINZ & BOBAN 2001). Insofern wird das inhaltliche Spektrum seit den Anfängen deutlich ausgeweitet. Nachdem Integration bereits in den 1990er Jahren in den größeren Rahmen der Pädagogik der Vielfalt eingebettet wird (vgl. HINZ 1993, PRENGEL 1993, PREUSS-LAUSITZ 1993), vergrößert sich in den letzten Jahren mit der Wiederentdeckung der Frage sozialer Benachteiligung und Chancengleichheit der Rahmen der Integrationspädagogik weiter (vgl. HINZ u. a. 1998, SCHNELL & SANDER 2004). Zudem wird im Hinblick auf deutliche Umformungstendenzen in der Praxis und im Zusammenhang mit der internationalen Diskussion die Frage der Weiterentwicklung der Integration zur Inklusion (vgl. HINZ

2002a, SCHNELL & SANDER 2004) einschließlich der Überwindung der künstlichen „Dichotomie behindert/ nichtbehindert“ (SANDER 2002a, 106) diskutiert.

Angesichts der bildungspolitischen Stagnation der letzten Jahre – einschließlich empfindlicher Rückschläge wie die Abschaffung der Integrativen Grundschule zugunsten Sonderpädagogischer Förderzentren in Hamburg 2004 – überrascht es nicht, wenn ein theoretischer Diskurs über das Selbstverständnis der Integrations-/ Inklusionspädagogik erst rudimentär entstanden ist. Dabei gehen die Aussagen durchaus in unterschiedliche Richtungen: Sehen einige Integrationspädagogik als dialektische Aufhebung von aussondernder Regelpädagogik und Sonderpädagogik auf höherem Niveau im Sinne eines Substitutionsbegriffes (vgl. EBERWEIN 1998, EBERWEIN & KNAUER 2002a), konstituieren andere Integrationspädagogik als Übergangsbegriff auf dem Weg zu einer erstmaligen Allgemeinen Pädagogik (vgl. FEUSER 1998) und andere halten an einer integrativ orientierten, integrationsunterstützenden Sonderpädagogik fest (vgl. REISER 1998, WOCKEN 1997). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann noch nicht von einem entwickelten Diskurs über das disziplinäre und professionsbezogene Selbstverständnis der Integrationspädagogik die Rede sein. Wenig diskutiert, geschweige denn intensiv ausgelotet, sind etwa die folgenden Fragestellungen:

- Was konstituiert eigentlich Integrationspädagogik auf theoretischer Ebene? Hat sie einen eigenen Gegenstandsbereich und damit einen spezifischen theoretischen Fokus?
- Wie lässt sich das Verhältnis von Integrations- und Sonderpädagogik definieren? Ist Integrationspädagogik die modernisierte Fassung oder Weiterentwicklung der Sonderpädagogik? Oder ist sie das Ergebnis von deren Überwindung und Auflösung? Sind also dementsprechend sonderpädagogische Wissensbestände weiterhin zu sichern oder gerade im Gegenteil zu verändern und weiterzuentwickeln oder vielleicht ganz zu vergessen?
- In welchem Verhältnis steht Integrationspädagogik zu Allgemeiner Pädagogik – sei es in der Variante der bestehenden Regelpädagogik oder in der einer hypothetischen Allgemeinen Pädagogik?
- Wie lässt die Integrationspädagogik sich im Theoriegebäude der Erziehungswissenschaft verorten: als Teildisziplin, als Fachrichtung und Querschnitt, als Organisationsform – oder doch eher gar nicht?
- Hat Integrationspädagogik eine spezifische gesellschaftliche Funktion? Wenn ja, welche? Hat sie – in systemtheoretischer Sicht – einen eigenen binären Code? Ist sie also tatsächlich ein eigener Teil der Erziehungswis-

senschaft oder doch eher eine vorübergehende Erscheinung im disziplinierten Gebäude?

- Wie wären die Entwicklungen in den 1990er Jahren zu einer Pädagogik der Vielfalt zu lokalisieren – im Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt? Wird etwa die Interkulturelle Erziehung in die Pädagogik der Vielfalt eingemeindet oder – wenn nicht – wie stellt sich die Frage der Eigenständigkeit dar?
- Was würde ein Wechsel vom leitenden Begriff der Integration zu dem der Inklusion für die Theorieebene bedeuten?
- In welchem Verhältnis stehen Disziplin und Profession in diesem Fragenhorizont, zumal im Kontrast zur bisher weitgehend bestehenden Vermischung beider Ebenen?
- Welche Kompetenzprofile sind für die beteiligten Berufsgruppen funktional, wenn sie über die bisherige Addition von schul- und sonderpädagogischer Kompetenz hinausgehen sollen? Welche professionstheoretischen Verständnisse verbinden sich mit den Rollen der Berufsgruppen?
- Wie könnte dementsprechend die Lehrerbildung weiterentwickelt werden? Wäre perspektivisch eher ein einheitliches Lehramt oder weiterhin eine Spezialisierung im Rahmen unterschiedlicher Lehrämter, aber mit anderer Strukturierung und Verzahnung sinnvoll?

Die folgenden Beiträge nehmen zu unterschiedlichen Aspekten dieses zugegebenermaßen recht umfassenden Fragenkatalogs Stellung.

Andreas Hinz

Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen

Integrationspädagogik hat sich in starker Praxisanbindung entwickelt. Bisher hat sie sich sehr wenig um eine Diskussion über ihre disziplinäre Verortung bemüht; dies ist auch insofern nachvollziehbar, als sie seit Jahrzehnten mit der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen und den tagtäglichen bildungspolitischen Auseinandersetzungen in Sachen Durchsetzung und Sicherung beschäftigt ist. Langfristig muss sie sich dieser Auseinanderset-

zung jedoch stellen. Der nachfolgende Text versucht eine disziplinäre Verortung in sieben Thesen.

These 1: Integrationspädagogik wird in Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik höchst unterschiedlich wahrgenommen: als Modernisierung von Sonderpädagogik, als Brücke zu einer wirklich Allgemeinen Pädagogik, als Querschnitt mit einem spezifischen Blick auf Heterogenität oder – weitgehend in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, teils auch in der Schulpädagogik – gar nicht.

These 2: Integrationspädagogik stellt keine Modernisierung von Sonderpädagogik dar, denn sie hat einen anderen Fokus – den auf heterogene Lerngruppen –, während Sonderpädagogik üblicherweise auf die Klientel und die Institutionen begrenzt bleibt, für die sie zuständig ist (vgl. MOSER 2003). Dieser Punkt unterscheidet auch die integrationspädagogische Sicht, die von einer ununterteilbaren Heterogenität in Gruppierungen ausgeht, von der sonderpädagogischen Sicht der Integration, die sie als eine mehrerer Varianten sonderpädagogischer Förderung der entsprechenden Klientel sieht (vgl. HINZ 2004a). In Nordamerika werden diese beiden Varianten als gestuftes ‚Kaskaden-Modell‘ und als ‚Volle Inklusion‘ diskutiert; sie bilden auch im deutschsprachigen Raum eine wichtige Grundlage für die bestehenden Kontroversen um Integration und Inklusion (vgl. HINZ 2002a, 2003).

These 3: Integrationspädagogik ist so lange keine Brücke zu einer wirklich Allgemeinen Pädagogik, wie sie auf die Integration von behinderten und nicht behinderten Menschen fokussiert wird und andere Dimensionen von Heterogenität ausblendet. Vielmehr droht sie auf diese Weise eine hierarchisierende Zwei-Gruppen-Theorie von ‚Eigentlichen‘ und ‚Auch-Menschen‘ zu zementieren, die sich nun lediglich – oder immerhin – im gleichen institutionellen Rahmen treffen. Mit der Addition von im wesentlichen unveränderten sonder- und regelpädagogischen Ansätzen am gleichen Ort ist noch nicht viel gewonnen.

These 4: Integrationspädagogik steht in der Gefahr, sich auf zwei Gruppen zu beziehen, davon die eine besonders positiv diskriminierend hervorzuheben und, beispielsweise mit der Argumentationsfigur besonderer Förderung, ihre besondere Zuständigkeit für sie zu betonen. Damit droht sie immer zugleich der Tendenz zu erliegen, sich als neue Sonderpädagogik zu verorten und ihre Legitimation wiederum mit der ‚besonderen Klientel‘ sonderanthropologisch zu begründen.

These 5: Integrationspädagogik hat dann die Chance, in einer inklusiven Pädagogik aufzugehen, wenn sie sich zum einen für andere Heterogenitätsas-

pekte im Sinne der Pädagogik der Vielfalt (vgl. auch PRENGEL 1993, PREUSS-LAUSITZ 1993) öffnet und zum anderen die hierarchisierende Zwei-Gruppen-Theorie aufgibt und Gleichheit und Differenz im Sinne der „egalitären Differenz“ (PRENGEL 2001) bei allen Personen und Heterogenitätsdimensionen im Sinne einer Erweiterung und Optimierung (vgl. SANDER 2003a, 2003b) reflektiert – seien es Fragen von Geschlechterrollen, sexueller Orientierung, sozialer und sprachlich-kultureller Hintergründe, Lernerfahrungen, physischer Bedingungen, politischer und weltanschaulicher Orientierungen oder des Alters (vgl. HINZ 1993, 1998, 2004a). Damit besteht für die Integrationspädagogik eine Chance, aus der ‚sonderpädagogischen Ecke‘ einer zusätzlichen pädagogischen Herausforderung herauszukommen und zu einem spezifischen Aspekt allgemeiner Pädagogik in all seiner Widersprüchlichkeit zwischen Qualifikation und Selektion bzw. individuellen Entwicklungslogiken und gesellschaftlichen Anforderungen zu werden (vgl. HINZ 2002b).

Notwendige Bedingung dafür ist, von der verbreiteten Zwei-Gruppen-Theorie Abstand zu nehmen. Dieser Abschied des integrationspädagogischen Selbstverständnisses von der Zwei-Gruppen-Theorie ist zum einen in der pädagogischen (Irr-) Realität begründet, denn die beiden Gruppen lassen sich – im Unterschied zu den Schulakten – im pädagogischen Geschehen nicht wieder finden; das Problem der Abgrenzung der beiden Gruppen ist auch aus empirischen Untersuchungen bekannt. Zum zweiten ist dies auch aus theoretischen Gründen zwingend notwendig, denn das Theorem der egalitären Differenz würde ad absurdum geführt, wenn für zwei definierte Gruppen die Differenz zum bestimmenden Merkmal würde – etwas ganz anderes ist es, die gesellschaftliche Realität von Ausgrenzung mit Hilfe einer Zwei-Gruppen-Theorie zu analysieren. Insofern kann inklusionspädagogisch nur von einer – zwar administrativ teilbaren, aber – pädagogisch ununterteilbaren Gruppe mit einem großen Spektrum individueller Unterschiede und Gleichheiten ausgegangen werden.

Im Rahmen eines solchen inklusiven Selbstverständnisses haben gleichwohl – bisher Sonderpädagogik genannte – Unterstützungssysteme eine wichtige Aufgabe. Ihre Funktion auf der Professionsebene besteht darin, ergänzend für alle Situationen zuständig zu sein, in denen Exklusion oder Egalisierung drohen, also egalitäre Differenz in eine Schieflage zu geraten droht. Damit sind sie nicht für bestimmte Personen zuständig, sondern haben eine systembezogene Funktion. Sie bieten, auf das Feld der Schule bezogen, – beratend und/ oder unterrichtend, je nach Zeitbudget – Unterstützung für Schulen und Klassen bei der Frage, wie alle Mitglieder dieses Systems zu den ihnen möglichen Lernprozessen und -ergebnissen kommen können (vgl.

HINZ 2000). Dabei erfolgt eine Eingrenzung von Fragestellungen nicht nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern auch entsprechend den Bedürfnissen aller Beteiligten, nach dem Motto: Wer Bedarf hat, nimmt Unterstützung in Anspruch.

These 6: So lange Pädagogik sich real mit falschem Universalismus als Regelpädagogik für ‚normale‘ Menschen darstellt, ist Integrationspädagogik als erziehungswissenschaftliches Quersach notwendig, unabhängig davon, ob sie sich als Integrationspädagogik für behinderte und nicht behinderte Menschen oder als inklusive Pädagogik mit diversen Heterogenitätsdimensionen versteht.

These 7: Die Charakterisierung der Integrationspädagogik als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung im Sinne eines Quersaches ist auch angesichts der realen disziplinären Entwicklung in universitären Strukturen gerechtfertigt. Nach LENZEN (1989) und KRÜGER (1995) zeichnen sich Fachrichtungen dadurch aus, dass sie einen eigenen Gegenstandsbereich haben (in diesem Fall das Leben, Lernen und Arbeiten in heterogenen Gruppierungen), über eigene Professuren verfügen und eine eigene scientific community mit eigenen Tagungen darstellen, jedoch keine eigenen Institute bilden wie erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen. Dies ist im Fall der Integrationspädagogik gegeben, ebenso wie bei der Feministischen Pädagogik oder der Interkulturellen Erziehung.

Ob sich Integrationspädagogik oder inklusive Pädagogik langfristig in ungewollter Abgrenzung zur Regelpädagogik erhalten oder in einer veränderten Allgemeinen Pädagogik aufgehen werden, erscheint allerdings zurzeit nicht absehbar.

Elisabeth von Stechow

Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik

Ob Integrationspädagogik als wissenschaftliche Disziplin etabliert werden kann, und welche Rolle die sonderpädagogische Förderung und die sonderpädagogischen Wissensbestände in der Integrationspädagogik spielen kön-

nen, soll in den folgenden Thesen aus schulpädagogischer Sicht beleuchtet werden. Wenn das Ziel der Integrationspädagogik die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder ist, dann muss dieses Ziel auf der Theorieebene grundlegend sein und kann nicht, beispielsweise aus politischen oder pragmatischen Gründen, eingeschränkt werden. Die Forderung nach Nichtaussonderung von Kindern mit Behinderungen wurde mit Forderungen der Überwindung sozialer Benachteiligung (vgl. EBERWEIN 1996, 10f.) verknüpft, als demokratisches Grundrecht auf gesellschaftliche Teilhabe (vgl. DEPPE-WOLFINGER 1996) oder als „chancengleichen Zugang zur Schule und anderen Bildungseinrichtungen“ (HÜBNER 1996, 39) erhoben. Integrationspädagogik kann sich, auf der Grundlage derartiger Begründungen, nicht damit begnügen eine Teildisziplin der Sonderpädagogik zu sein. Als Teilsystem der Sonderpädagogik würde sie das Ziel der Integration ad absurdum führen, denn sie würde ein weiteres Subsystem für Menschen mit Behinderungen eröffnen, das erneut spezielle Institutionen für SchülerInnen mit Behinderungen, wie beispielsweise Integrationsschulen hervorbringt. Insofern ist EBERWEIN recht zu geben, dass Integrationspädagogik in die Allgemeine Pädagogik zu reintegrieren sei und Integrationspädagogik lediglich als Übergangsbegriff dienen dürfe (1996, 32). Allgemeine Pädagogik wäre dann eine inklusive Pädagogik, die unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und Lernschwierigkeiten ebenso zu bewältigen hätte, wie verschiedenartige Verhaltensweisen und -probleme. Dies würde bedeuten, dass auch die Allgemeine Pädagogik die Konstruktion des Normalschülers aufgeben müsste, so wie bereits die Integrationspädagogik die heterogene Lerngruppe der Jahrgangsklasse vorzieht.

Der Normalschüler als pädagogische Fiktion ist derjenige Schüler, der keiner individuellen oder gar besonderen Förderung bedarf, er kann gleichschrittig in einer großen Gruppe unterrichtet werden, die als alters- und leistungshomogen angenommen wird. Diese Form der Unterrichtung, die sich im 19. Jahrhundert etablierte, diente in erster Linie einer effizienten Unterweisung großer Schülergruppen, die nach der allmählichen Durchsetzung der Unterrichtspflicht verwaltet werden mussten und nicht der Idee einer optimalen Förderung des Individuums. Die Etablierung der homogenen Schülergruppen wurde über einen Prozess klassischer Normalisierungstechniken erreicht, die Schülergruppen wurden nach Alter, Leistung und Stand klassifiziert und in einem hierarchischen Gefüge, das sich über Klassenstufen und Schultypen abbildete, geordnet (vgl. STECHOW 2004). Am Ende der hierarchischen Abstufung stand die Exklusion aus dem System, die zugleich strafende Sanktion oder der Verlust gesellschaftlicher Teilhabe bedeuten konnte.

Die Hilfs- und Sonderschulbewegung trug im kommenden Jahrhundert maßgeblich zur Stabilisierung des Systems der homogenen Lerngruppen bei, indem sie ein schulisches Subsystem etablierte, das die Inklusion von Kindern, die den normalistischen Anforderung nicht genügten, in besondere Institutionen ermöglichte. Andererseits begünstigte sie aber auch die Exklusion von Kindern, da sie behinderungsspezifische homogene Lerngruppen anbot.

Zugespitzt könnte man sagen, dass das allgemeine Schulwesen aus Gründen der Effizienz auf kollektive Förderung von Schülergruppen setzt und zugleich die gesellschaftliche Teilhabe garantiert, während das Sonderschulwesen auf die gesellschaftliche Teilhabe verzichtet, dafür aber eine individuelle Förderung verspricht. Den Normalschüler kennzeichnet kein besonderer Förderbedarf, der Bedarf einer speziellen Förderung macht den Schüler zum Nicht-Normalschüler, oder wie MOSER konstatiert, wird „das Konzept der Förderung als sonderpädagogisches Spezifikum genannt“ (2003, 139). Das Vorhandensein einer Behinderung verhindert nicht zwangsläufig die gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung, die spezielle Förderung in Sonderterritorien oder eine Sonderbehandlung in allgemeinen Feldern hingegen durchaus. Andererseits haben die Erfahrungen der Integrationspädagogik gezeigt, dass der Verzicht auf besondere Fördermaßnahmen, auf Förderpläne und diagnostische Kenntnisse nicht als Fortschritt für Kinder mit besonderem Förderbedarf angesehen werden kann. WOCKEN weist auf die Notwendigkeit einer speziellen Sonderpädagogik hin, wenn er fordert, dass „gerade in integrativen Handlungsfeldern (...) der Sonderpädagoge als Spezialist gefordert“ ist (1997, 71). Problematisch bleibt an der Idee des sonderpädagogischen Förderbedarfs – auch wenn er gegenüber der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit fortschrittlich erscheint – der Umstand, dass zwar der Förderort in das System der Allgemeinen Pädagogik verlagert werden kann, aber weiterhin ein Defekt am behinderten Individuum festgestellt wird, dessen Förderung immer auch den Wunsch nach Normalisierung impliziert. Die Anerkennung der individuellen Einzigartigkeit kann somit nicht gewährleistet werden, möglicherweise tritt der diagnostizierte Defekt im allgemeinen Feld noch deutlicher als das negative Besondere hervor. „Die Sonder-Anthropologie legitimiert die gesellschaftliche Ausgrenzung der Behinderten, die Sonder-Pädagogik organisiert und praktiziert sie“, stellt PRENGEL in den Neunziger Jahren fest (1993, 144). Die Erfahrungen der Integrationspädagogik haben gezeigt, dass die Idee des sonderpädagogischen Förderbedarfs tief in jener Sonder-Anthropologie verhaftet bleibt. Es gilt also das Dilemma zu überwinden, dass einerseits eine besondere Förderung für Kinder mit Behin-

derungen notwendig bleibt, die sonderpädagogische Förderung aber in ihrer jetzigen Ausgestaltung weiterhin Stigmatisierungen und Ausgrenzungen festschreibt und im Individuum verankert. Als einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zur Überwindung dieses Widerspruches ist die integrationspädagogische Forderung nach heterogenen Lerngruppen, die „Freiräume für Vielfalt“ eröffnet (PRENGEL 1999, 15). Die „Homogenität als organisatorische Notwendigkeit“ (MOSER 2003, 152), die eine „künstliche Einrichtung wie die Geometrie“ darstellt (LUHMANN 1990, 86), ist als Systemeigenschaft veränderbar, die Differenzen werden durch das System selbst erzeugt. Dieser Hinweis auf die systembedingte, aber nicht zwangsläufig notwendige Produktion von Differenz kann auch für den Förderbegriff hilfreich sein. Förderung muss ein Problem der Institution sein, deren Aufgabe es ist, alle teilnehmenden Individuen zu fördern, im Bereich der Schule heißt das, Lernen zu fördern um Exklusionsprozesse zu verhindern. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss die Institution die notwendigen Hilfen für alle Kinder bereitstellen, dazu sollte das Spezialwissen der Sonderpädagogik zählen. Die schon fast banale Feststellung, dass es normal ist, dass alle Kinder Krisen psychischer und physischer Art in ihrer Entwicklung zu bewältigen haben, weist daraufhin, dass ein besonderer Förderbedarf für nicht behinderte Kinder bestehen kann, aber auch für Kinder mit Behinderung nicht jeder Zeit notwendig ist. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben es noch einmal eindrucksvoll belegt, dass auch Normalschüler einer besonderen Förderung bedürfen, wenn 25% der fünfzehnjährigen Schüler derart massive Lern- und Verhaltensprobleme zeigen, dass ihre Schulabschlüsse eine Integration ins Arbeits- und Berufsleben nicht erlauben (vgl. BAUMERT et. al. 2002). Ebenso zeigt die PISA-Studie, dass die kollektive Förderung des Normalschülers Spitzenleistungen verhindert und die homogenisierte Mitte bestenfalls mittelmäßig ist. Individuelle Lernbegleitung und Förderpläne für Kinder mit und ohne Behinderungen, Lernen in heterogenen Gruppen und die Anerkennung individueller Leistungsunterschiede werden auch in der Allgemeinen Pädagogik wichtige Themen werden, wenn das PISA-Trauma überwunden werden soll. Sonderanthropologische Erklärungsansätze für das Scheitern des Individuums im System können das massenhafte Auftreten der PISA-Verlierer nicht erklären, aber auch die Exklusion von Kindern mit Behinderungen nicht länger rechtfertigen.

„Behinderung“ – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik?

Die Integrations-/ Inklusionspädagogik will die traditionelle Allgemeine Pädagogik so modifizieren, dass sie sich auf die reale Vielfalt, auf heterogene Gruppen bezieht. In dieser Heterogenität sind Kinder, die pädagogisch besondere Aufmerksamkeit brauchen (z.B. weil sie mit einer Beeinträchtigung leben), selbstverständlich eingeschlossen. Die Integrations-/ Inklusionspädagogik definiert sich also nicht über eine besondere Klientel, sondern über die Sicherstellung des Prozesses der Inklusion – dies im Unterschied zu den Aussonderungsprozessen, die die existierende Allgemeine Pädagogik betreibt, weil sie sich ganz und gar nicht als ‚allgemein‘ versteht.

Braucht man in einer so verstandenen Integrations-/ Inklusionspädagogik weiterhin den binären Code ‚behindert‘ – ‚nicht behindert‘? Wird mit der Fortführung des Behinderungsbegriffs⁶ nicht notwendig eine dissoziative Zwei-Gruppen-Theorie weiter geführt? Schauen wir uns die Zusammenhänge an, in denen der Begriff Verwendung findet, um die Frage zu beantworten.

Begriffslogik und Realität

Ist von großen und kleinen Menschen, dicken und dünnen die Rede, wird darin kaum jemand eine soziologisch relevante Zwei-Gruppen-Theorie sehen. Ganz anders, wenn es z.B. um behinderte und nicht behinderte Menschen, Inländer und Ausländer, arme und reiche geht; ganz anders also dann, wenn die Dichotomisierung nicht nur begriffslogische Struktur ist, sondern eine in der Realität nicht oder nur schwerlich zu durchbrechende Gruppierung kennzeichnet,

- die in einem ideologischen oder materiellen Gegensatz oder einem hierarchischen Verhältnis steht (wozu ich auch den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Anerkennung zähle)
- oder Norm und Normverletzung belegen soll.

⁶ Trotz der Unterschiede sind hier und im Folgenden gleichermaßen die Begriffe ‚Behinderte‘, ‚Behinderung‘, ‚behindert‘, ‚Menschen mit Behinderung‘ ... gemeint.

Das Begriffspaar ‚behindert – nichtbehindert‘ enthält nach weit verbreitetem gesellschaftlichem Verständnis etliche dieser Aspekte und charakterisiert in diesem Sinn eine Zwei-Gruppen-Theorie.

Individuelle Eigenschaft und ökosystemische Sichtweise

‚Behinderung‘ bzw. ‚behindert‘ sind alltagssprachliche und wissenschaftliche Begrifflichkeiten. Alltagssprachlich bezeichnet der Begriff unverändert eine vermeintlich individuelle Eigenschaft, die zudem mit ‚unnormale‘ assoziiert wird. Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht (und nach WHO-Definition) ist ‚Behinderung‘, kurz gesagt, eine Störung im Zusammenspiel von Individuum und Umfeld, die sich vor allem als eingeschränkte Partizipationsmöglichkeit des Individuums geltend macht. Der Gebrauch des Begriffes in alltagssprachlichen wie wissenschaftlichen Zusammenhängen ist deshalb folgerichtig mit Unsicherheit behaftet. Er muss jeweils daraufhin überprüft werden, ob er tatsächliche oder falsche Gemeinsamkeit zwischen denjenigen suggeriert, die ihn höchst unterschiedlich definieren.

Allgemeinheit und individuelle Situation

‚Behinderung‘ ist als Oberbegriff eine Kategorie, die von allen unterschiedlichen Gegebenheiten (Seherschwierigkeiten, Hörschädigung, körperliche und geistige Beeinträchtigung ...) abstrahiert und keinesfalls die gesamte Lebenssituationen eines Menschen kennzeichnet. Auf Grund dessen kann sie in keinem praktischen Arbeitszusammenhang handlungsleitend sein. So gesehen ist der Begriff gänzlich überflüssig.

Allerdings finden sich auch generalisierbare Aspekte in Entwicklungsverläufen von Kindern mit bestimmten Beeinträchtigungen, in ihren Lernprozessen und Unterstützungsbedürfnissen. Sie finden sich auch in dem Wissen um Zusammenhänge, die in bestimmten Lebenssituationen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit aufzufinden sind und überprüft werden sollten, in Strategien, die angewendet werden können, um individuelle Gründe und Sinnzusammenhänge zu analysieren.⁷ Der Begriff ‚behindert‘ wäre also sinnvoller Weise durch konkrete, handlungsrelevante Beschreibungen zu ersetzen.

⁷ Deshalb wird im übrigen weder in der Integrations-/ Inklusionspädagogik noch in einer tatsächlich wörtlich zu verstehenden Allgemeinen Pädagogik besonderes Wissen in der pädagogischen Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen überflüssig. Dies heißt allerdings nicht, die gegenwärtig vorfindlichen Fächer der Sonderpädagogik schlicht zu replizieren.

Spezifische Eingliederung und Besonderung/ Ausschluss

„Behinderung“ ist auf gesellschaftlichen, schulpolitischen und anderen Ebenen wie in institutionellen Zusammenhängen ein Zertifikat für den besonderen Anspruch von und Umgang mit beeinträchtigten Menschen. In der deutschen schulischen wie außerschulischen Landschaft ist es eine Berechtigung für vielfältige „Eingliederungs(!)hilfen“. Beantragte Hilfen werden bei entsprechendem rechtlischem Anspruch in der Regel gewährt. Auf diesem Weg kommt Besonderung/ Ausschluss zustande. Ausgrenzung entsteht hier nicht durch Verweigerung von Unterstützung, sondern durch die spezifische Art des Einbezugs, vor allem durch die bestimmte Form der staatlichen „Hilfen“, die dafür vorgesehen sind (z. B. individuumsbezogene Zuweisung besonderer pädagogischer Unterstützung, exklusiver Busdienst zur Schule etc.).

In Kenntnis der Folgen ist diese Art der Unterstützung für den Kreis von Personen, die als behindert anerkannt sind, pädagogisch nicht sinnvoll. Das Etikett „behindert“ ist also auch als Rechtstitel (Anspruch auf Eingliederungshilfe) zwiespältig.

Begriffsanalyse und Praxiszwang

Das Thema der Eingliederungshilfe macht deutlich, dass die Analyse das eine, die Realität das andere ist. In den meisten Bundesländern würde der Verzicht auf die Kennzeichnung „behindert“ auch Verzicht auf Ressourcen bedeuten. Aus strategischen Notwendigkeiten heraus wird man in diesem Kontext deshalb „Behinderung“ weiterhin ausweisen. Der praktische Zwang für diejenigen, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind, macht fast überall die Verwendung des Begriffs in institutionellen Zusammenhängen unumgänglich (Ausnahme z.B.: die Integrative Grundschule). „Behindert“ zeigt sich in diesem Zusammenhang als staatlich verordnete Etikettierung, erzwungen durch Abhängigkeit von Ressourcenzuweisungen.

Individualität und gesellschaftlich produzierte Zwei-Gruppen-Realität

Erschwernisse von Menschen mit Sehschwierigkeiten, Hörschädigung, körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung haben höchst individuellen Charakter. Im Unterschied dazu werden in Berufung auf individuellen Beeinträchtigungen Gemeinsamkeiten an Menschen mit Beeinträchtigung gesellschaftlich produziert.

Es ist eine Gemeinsamkeit, dass Menschen mit organischen und Funktionsbeeinträchtigungen in der Mehrheit den allgemeinen Leistungsvorgaben nur bedingt nachkommen können, sei es in der Schule oder im Arbeitsbereich. Dies hat immense Folgen für sie. Ihre Partizipationsmöglichkeiten werden in vielen gesellschaftlichen Bereichen begrenzt. Wie weit in unserer Gesellschaft Menschen auf ihre spezifische Beeinträchtigung reduziert und durch den gesellschaftlichen Umgang kollektiv benachteiligt werden, wurde schon an anderen Stellen ausgeführt. Hier in diesem Zusammenhang will ich auf folgenden Aspekt aufmerksam machen: Die besondere Form der Unterstützung und Förderung, die exklusiv institutionalisierte Struktur der Erziehung und Bildung, die Eigenart, in der das Arbeiten organisiert wird, d.h. die besondere Form des gesellschaftlichen Umgangs mit Menschen mit Beeinträchtigung ist Realität und macht sie damit zu der Gruppe von ‚behinderten Menschen‘ im Unterschied zu den ‚Nicht-Behinderten‘. Darin ist die Zweigruppen-Theorie Realität. Es wäre in diesem Zusammenhang sogar unlogisch, die Dichotomisierung sprachlich zu vermeiden, weil gesellschaftlich geschaffene Fakten gelegnet oder harmonisiert würden.

Institutionelle Separation und Inklusion

In Deutschland hat die aktuelle Integrations-/ Inklusionspädagogik ihren Ausgangspunkt in der Kritik der Sondererziehung/ -unterrichtung von Kindern mit Behinderung. Diese Wurzeln muss sie nicht leugnen, im Gegenteil, sie haben besondere Aktualität. Denn auch wenn wir von der Pädagogik der Vielfalt sprechen, hat die Unterscheidung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung eine Berechtigung, wenn man den institutionellen Aspekt betrachtet: Neben der hierarchischen Gliederung gibt es in Deutschland nirgends sonst in dem Schulsystem eine so klare, institutionell verankerte Trennungslinie, wie es bei der Unterrichtung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung der Fall ist – anders als z.B. bei dem Bezug auf Kinder mit nichtdeutscher Familienkultur oder unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund. Bezogen auf Kinder mit und ohne Behinderung bedeutet Inklusion, dass ein Teil des Schulsystems abzuschaffen und der andere Teil auf ein anderes Grundverständnis zu stellen wäre. Dies würde tief in die deutscher Schulkultur eingreifen. Von der gemeinsamen Erziehung und Bildung von ‚Kindern mit und Kindern ohne Behinderung‘ zu sprechen, hat m. E. daher auf jeden Fall seine Berechtigung, wenn unter diesem Gesichtspunkt die Struktur des Schulwesens bzw. des Unterrichts angesprochen wird.

Ein Fazit

Zurück zur Ausgangsfrage: Gibt es einen Grund, in der Integrations-/ Inklusionspädagogik den Behinderungsbegriff beizubehalten? Ich mache die Antwort von den Zusammenhängen abhängig, in denen die Frage gestellt ist:

„Behindert“ ist m. E. ein Begriff, der nicht tauglich bzw. nachteilig ist in Zusammenhängen, in denen er (1) Norm und Normverletzung suggeriert, (2) als individuelle Eigenschaft (miss)verstanden werden kann, (3) als Praxisorientierung in der pädagogischen Arbeit dienen soll.

Nachteilig und mit fatalen Folgen zeigt sich die Verwendung des Begriffs auch dort, wo er als (4) Etikett zur Vorbedingung gemacht wird, um notwendige Unterstützung zu erhalten. Aus eben diesem Grund kann die Begriffsverwendung aus praktischen Gründen dort strategisch notwendig sein, wo der Zugang zu Ressourcen nur über dieses Etikett möglich ist (5).

„Behindert“ als Begriff ist sinnvoll und notwendig in Zusammenhängen, (6) in denen es um den gesellschaftlichen Kontext von Beeinträchtigung geht oder (7) um die Struktur des Schulwesens bzw. des Unterrichts im Hinblick auf die (Nicht-)Besonderung von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Dieter Katzenbach

Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?

Schon die im Titel gestellte Frage mag als Widerspruch in sich wahrgenommen werden, versteht sich die Inklusionspädagogik doch als Versuch das Denken in den binären Kategorien behindert/ nichtbehindert zu überwinden (vgl. HINZ 2002a). Und aus diesem Gedanken folgt letztlich die Selbstauflösung der Sonderpädagogik bzw. ihr Aufgehen in einer Allgemeinen Pädagogik, wie EBERWEIN & KNAUER (2002a) oder FEUSER (2002) dies seit langem fordern. Das Besondere einer solchen Allgemeinen Pädagogik wäre es dann, jedes Kind, jeden Menschen als je Besonderen zu betrachten und individuell zu fördern. Aber gerade eine solche auf das Individuum abgestimmte Förderung verlangt neben allgemeinem didaktischen und pädagogischen auch spezifisches Wissen und Können, und es bleibt eine offene Frage, in welchem

organisatorischen bzw. institutionellen Rahmen solche Wissens- und Könnensbestände tradiert und weiter entwickelt werden können, wenn sich die Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin bzw. als pädagogische Profession selbst auflöst.

Die schlichte Einsicht, dass menschliche Ressourcen beschränkt sind, d.h. dass nicht jede(r) alles kann (und auch nicht alles können muss), gilt auch für PädagogInnen. So wird die Pädagogik ohne Spezialisierungen nicht auskommen. Dass diese Spezialisierungen in der Pädagogik alles andere als unproblematisch sind, stellt ja nun die fundamentale Einsicht der Integrationspädagogik dar: mit der pädagogischen Spezialisierung ging historisch die institutionelle und lebensweltliche Segregation der von ihr beglückten Menschen einher. Aber selbst der Binnenraum integrativer Settings ist bekanntlich vor segregierenden Tendenzen nicht gefeit, wenn aus sonderpädagogischer Kompetenz die Sonderbehandlung folgt und damit schleichend die Be- und schließlich die Aussonderung einsetzt – als Sonderschule im Westentschenformat hat REISER (1998, 50) zutreffend diese Entgleisungsform des Gemeinsamen Unterrichts bezeichnet. Die Inklusionspädagogik stellt deshalb zurecht die beunruhigende Frage, ob mit der binären Unterscheidung behindert/ nichtbehindert, die in der Integrationspädagogik beibehalten wurde (es heißt ja explizit „Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder“), die Segregation nicht bereits in den Köpfen anfängt.

Die Problematik ist klar, offen bleibt aber die oben gestellte Frage, wie die Sicherung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer bzw. behindertenpädagogischer Wissens- und Könnensbestände betrieben werden kann, vorausgesetzt freilich, dass es diese spezifische Wissens- und Könnensbestände überhaupt gibt. Anders ausgedrückt: Es ist hinreichend präzise zu benennen, was die Sonderpädagogik besonderes weiß bzw. die SonderpädagogInnen können (oder zumindest können sollten), was RegelpädagogInnen nicht können bzw. zumindest nicht unbedingt können müssen.

Diese Frage führt unmittelbar zu dem, auf den ersten Blick etwas akademisch anmutenden, Problem der Konstitution der Sonderpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin bzw. eigenständige pädagogische Profession (vgl. MOSER 2003). Die Frage wird traditionell auf zwei Weisen beantwortet, nämlich entweder über eine bestimmte Klientel: Menschen mit Behinderung, oder über bestimmte Institutionen: Sonderschulen. Beide Zugänge sind – gerade aus integrationspädagogischer Perspektive – zu Recht heftig kritisiert worden. Der erste Zugang führt zu stigmatisierenden und verdinglichenden Sonder-Anthropologien, der zweite ist durch den Gemeinsamen Unterricht ohnehin faktisch bereits überholt. Trotzdem werden beide

immer wieder bemüht, vor allem wohl um berufsständisch motivierte Interessen und Besitzstände der Zunft zu verteidigen.

Ich halte es deshalb für angemessener, eher von bestimmten Problemlagen, als von irgendwie zu bestimmenden Menschengruppen auszugehen, und eine – wie auch immer zu bezeichnende – spezialisierte Pädagogik dadurch zu definieren, dass sie pädagogische Antworten auf spezifische Problemlagen zu geben vermag. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt an Lern- und Entwicklungsprozessen, die unter erschwerten Bedingungen verlaufen und/ oder in eine Krise geraten sind. Sie stellt damit ein Unterstützungssystem für die Allgemeine Pädagogik dar, das seine Begründung aus der prinzipiellen Krisenanfälligkeit von Bildungsprozessen ableitet. Sie definiert sich dabei nicht über eine speziell auszuweisende Klientel, sondern über ihr spezifisches Wissen und Know-how zu krisenhaften Entwicklungsverläufen.

Angesichts der Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität von Entwicklungskrisen schlage ich ein einfaches Modell auf vier Ebenen vor, wie die Entstehung von Lern- und Verhaltensproblemen verstanden werden kann. Der Übersicht halber beziehe ich es hier nur auf den Aspekt des Lernens, es lässt sich aber für die Bereiche des Verhaltens und Erlebens ebenso durchdeklinieren:

Ebene I	Fehlende Passung zwischen Lernangeboten und Lernvoraussetzungen
Ebene II	Fehlende Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes
Ebene III	Subjektive Funktion des Nicht-Lernens im Hier und Jetzt des Beziehungsgeflechts des Kindes
Ebene IV	Reinszenierung früh gebildeter Beziehungsmuster: Nicht-Lernen begründet sich aus biographischen Erfahrungen

Unschwer erkennt man hier vier prominente pädagogische Ansätze wieder: Ebene I bezieht sich auf das Postulat methodisch-didaktischer Passung, Ebene II zielt auf die Subjekt- bzw. Lebensweltorientierung, Ebene III folgt systemischem Denken und Ebene IV den Einsichten der Psychoanalytischen Pädagogik und der Bindungsforschung. Damit sagt das Modell nichts grundsätzlich Neues, versucht aber eine gewisse Ordnung in das Gestrüpp pädagogischer Interventionsmöglichkeiten zu bringen. So unterscheiden sich die vier Ebenen hinsichtlich ihrer ‚Visibilität‘, d.h. je weiter man nach ‚unten‘ kommt, desto weniger fußt die Diagnose auf beobachtbarem Verhalten, sondern ist auf die interpretative Erschließung von Beziehungsdynamiken angewiesen. Im Sinne einer Art ‚Sparsamkeitsregel‘ – aber auch um einer vor-

schnellen Pathologisierung der SchülerInnen vorzubeugen – empfiehlt es sich, diese Ebenen nacheinander ‚abzuarbeiten‘. Das heißt, als erstes ist immer darauf zu achten, dass Lernangebote auf die gegenstandsbezogenen Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt sind. Wenn dies gesichert ist und trotzdem die Lernentwicklung stagniert, ist zu prüfen, ob das Lernangebot von den gegenwärtigen Lernbedürfnissen der SchülerInnen nicht so weit entfernt ist, dass diese nur noch mit Misserfolgsvermeidungs- aber nicht mehr mit Lernstrategien reagieren kann. Dazu braucht es allerdings ernsthafte Kenntnisse der konkreten Lebensumstände des Kindes. Erst wenn diese beiden Bedingungen geprüft sind, ist in Erwägung zu ziehen, dass die Lern-Störung für das Kind eine subjektiv sinnvolle Lösungsstrategie sein kann, etwa um einem aktuellen Loyalitätskonflikt zwischen den Eltern auszuweichen. Wenn auch dieser Verstehensversuch nicht trägt, ist schließlich in Betracht zu ziehen, dass das Nicht-Lernen auf frühen biographischen Erfahrungen fußt. Hier denke ich vor allem an frühes Ohnmachtserleben (vgl. KATZENBACH 1999), das dann häufig aggressiv abgewehrt wird.

Jede der genannten Ebenen hat ihr eigenes Recht, sie sind aber auch nicht getrennt von einander zu betrachten, ein Problem auf der einen Ebene kann zu Folgeproblemen auf den anderen Ebenen führen etc. Auf jeder Ebene ist eine spezifische diagnostische Strategie zu verfolgen und auch die pädagogischen Konsequenzen können sehr unterschiedlich ausfallen.

Gerade das auch in der Integrationspädagogik hoch gehaltene Postulat der Ganzheitlichkeit verlangt es, dass pädagogische Kompetenzen auf allen vier Ebenen in der Schule vor Ort verfügbar sind. Die Kompetenzprofile von RegelschulpädagogInnen und SonderpädagogInnen unterscheiden sich – auch im Gemeinsamen Unterricht – hinsichtlich der genannten Ebenen derzeit jedoch kaum. Beide beschäftigen sich im wesentlichen mit der methodischen Passung im Bereich der Lerngegenstände (Ebene I), wobei der sonderpädagogische Beitrag eben darin zu liegen scheint, dies ‚besonders gut‘ zu beherrschen. Damit wird das Kompetenzprofil der RegelschulpädagogInnen über weite Strecken nur gedoppelt und nicht qualitativ erweitert – was dazu führt, dass auch in integrativen Settings die anderen Ebenen entweder externen Diensten überlassen oder gar nicht bearbeitet werden. Genau dies scheint mir bei Kindern mit gravierenden Entwicklungsproblemen wenig hilfreich zu sein und führt zu der bekannten unproduktiven Aufsplitterung psychosozialer Hilfsangebote.

Nun gehört die Ebene I zu den Kernaufgaben der Schulpädagogik, und die sollte aus ihrer Verantwortung auch nicht vorschnell entlassen werden. Spezifischen Unterstützungsbedarf sehe ich hier allenfalls bei Sinnes- und Körper-

behinderungen und bei bestimmten Aspekten der geistigen Behinderung: so kann und muss nicht jede/r LehrerIn in die Arbeitsweisen der Unterstützten Kommunikation eingeführt sein. Eine substanzielle Erweiterung der pädagogischen Kompetenz im Gemeinsamen Unterricht erwarte ich allerdings dann, wenn im Rahmen der Doppelbesetzung Problemlagen, die auf den Ebenen II bis IV angesiedelt sind, im Unterricht erkannt und in der Schule selbst professionell bearbeitet werden können. Dies verlangt die Zusammenarbeit von Spezialisten im Unterricht, die unterschiedliche, sich ergänzende Kompetenzprofile aufweisen; Profile, die mit der traditionellen Unterscheidung von Regelpädagogik auf der einen und Sonderpädagogik auf der anderen Seite allerdings nicht mehr viel gemein haben dürften.

Die von REISER angemahnte Gefahr der Sonderschule in der Westentasche ist damit immer noch nicht gebannt – ich sehe allerdings keine andere Möglichkeit, als es der Professionalität der beteiligten PädagogInnen zu überantworten, dass die unterschiedlichen Kompetenzen nicht zur Delegation der Verantwortung für die vermeintlich schwierigen SchülerInnen an die unterstützende PädagogIn führt. Die Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses aller SchülerInnen einer Lerngruppe liegt bei beiden PädagogInnen.

Sven Jacobs

Professionelle Kooperation als wesentlicher Grundpfeiler der Integrationspädagogik

Die Kooperation unterschiedlicher Professionen innerhalb des Gemeinsamen Unterrichts ist als „zentrales Handlungskonzept zur Bewältigung der Vielfalt“ anzusehen (KÖBBERLING & SCHLEY 2000, 272). Dabei ist das „Prinzip der multiprofessionellen Betreuung“ (WOCKEN 1988a, 250) für die Arbeit mit heterogenen Gruppen, welches als Lösungsansatz angedacht war und von vielen im Gemeinsamen Unterricht Arbeitenden als wesentliches Moment betont wird (vgl. KÖBBERLING & SCHLEY 2000, 229ff.), selbst „zum zentralen Problem“ geworden (REISER u. a. 1984, 309). Diese Probleme sind auf vier unterschiedliche Ebenen anzusiedeln (WOCKEN 1988a): Neben dem Aspekt, dass Teamarbeit eine Vielzahl von Ansprüchen in Form von Fähig-

keiten und Kompetenzen an die LehrerInnen-Persönlichkeiten stellt, werden weiterhin die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Selbstverständnissen der zusammenarbeitenden Professionen thematisiert. Dies ist eng verknüpft mit der Anforderung an Teams, ein gemeinsames pädagogisches Konzept herauszuarbeiten. Wesentlich ist zudem der äußere Rahmen, in dem Kooperationen stattfinden (vgl. KÖBBERLING & SCHLEY 2000, 228, JACOBS 2004). Entsprechend der hohen Anforderungen, die Teamkonzepte an die LehrerInnen und pädagogisch Tätigen stellen, plädiert SCHLEY dafür, „die Entwicklung der Integrationsteams in den Mittelpunkt der Konzeptarbeit zu stellen“ (1992, 331).

Je nach Bundesland wird an Schulen nach unterschiedlichen Kooperationskonzepten gearbeitet (vgl. EBERWEIN & KNAUER 2002b, 424). Dabei hat sich das Zwei-Pädagogen-System, welches durch die Praxis innerhalb der Fläming-Grundschule den Durchbruch erlangte (vgl. WOCKEN 1988a, 201), „durchgängig für den Unterricht heterogener Lerngruppen bewährt, da es das dialektische Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Individualisierung“ (HINZ 1992, 80) sehr gut bewältigen kann und durch synergetische Prozesse neue pädagogische Qualitäten entstehen lässt. Trotz dessen ist dieses System „die Ausnahme in der bundesdeutschen Schulwirklichkeit geblieben“ (KREIE 2002, 405).

Welche Professionen sollen zusammenarbeiten, wie soll die qualitative Verteilung der Unterrichtsaufgaben aussehen, wie sollen quantitativ die Stundendeputate festgelegt werden? Dieses sind konkrete Fragen der Praxis, die sich aus der und in Bezug auf die Kooperation unterschiedlicher Professionen ergeben (vgl. WOCKEN 1988a, 201) und theoretischer Grundlegungen bedürfen – demnach kann es keine allgemeingültigen Antworten auf diese Fragen geben. Vielmehr müssen einzelne Entscheidungen entsprechend den Anforderungen der einzelnen SchülerInnengruppen sowie den Kompetenzen der zusammenarbeitenden LehrerInnen und pädagogisch Tätigen getroffen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Aufgabenzuordnungen vorgenommen werden, denn: „Pädagogisches Handeln fordert situativ abwägende Entscheidungen“ (KÖBBERLING & SCHLEY 2000, 252).

Wesentlich erscheint aber, sich zunächst damit zu befassen, was die pädagogische Professionalität eigentlich ausmacht, um von dieser Grundlage ausgehend die professionelle Kooperation zu betrachten.

Indem WIMMER das „Nicht-Wissen“ und das „Nicht-Wissen-Können“ als den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität beschreibt, betont er die jeweils einmalige Interaktion des Erziehungsprozesses (1996, 425). Zudem wird auf die „antinomische Grundstruktur“ des Prozesses verwiesen,

„durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (ebd., 425f). Entsprechend sind widerspruchsfreie Theorie- und Tätigkeitskonzepte nicht zu vermitteln, da die Pädagogik durch Antinomien gekennzeichnet ist (vgl. HELSPER 1996). Diese Ausführungen widersprechen der Attitüde, dass SonderpädagogInnen als ExpertInnen für die Förderung dort ansetzen, wo die SchulpädagogInnen nicht mehr weiter wissen (vgl. REISER 1998, 52). Aber was folgt aus diesen Aussagen, was sind nun die spezifischen Kompetenzen von SonderpädagogInnen, die sie insbesondere in integrativen Zusammenhängen einbringen können sollen? REISER konstatiert, dass in Bezug auf die sonderpädagogische Berufsrolle „aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Positionen ein neues Denken einzieht, das global mit der Öffnung für die Ungewissheit bezeichnet werden kann“ (ebd.) und sich somit dem vorab skizzierten Kern von Professionalität nähert.

Dieses Verständnis bedingt zunächst einmal die Abkehr von der nach wie vor innerhalb der Sonderschulpraxis gegebenen Selektionsdiagnostik als wichtigstes Professionalitätsmerkmal von SonderpädagogInnen – deren Legitimation durch die Integrationspädagogik mehr als in Frage gestellt ist –, die Rolle von SonderpädagogInnen als eine Art HilfslehrerIn für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verständnis einer additiven Funktion innerhalb integrativer Zusammenhänge ist ebenso kritisch zu hinterfragen (vgl. WOCKEN 1988b). REISER sieht eine „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“ als Entwicklungsaufgabe und Zielperspektive der integrativen Pädagogik an (1998, 51). Innerhalb dieser Konzeption ist die Sonderpädagogin „nicht in erster Linie die Expertin für die bestmögliche Förderung, sondern die Expertin für die Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren“ (ebd.). Dieses verdeutlicht zwei wesentliche Schwerpunkte der Berufsrolle der SonderpädagogIn in integrativen Zusammenhängen: Zum einen handelt es sich um beratende Aktivitäten, zum anderen – und dieses ist sehr eng mit dem ersten Aspekt verknüpft – um die Moderation von Interaktionsprozessen, was insbesondere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation und Kooperation verlangt. Diesbezüglich führt REISER aber auch aus, dass das „Verhältnis des sonderpädagogischen Expertenwissens zur Beraterrolle“ noch differenzierter Klärung bedarf (ebd., 50, vgl. PERNER 1997: Einsatz der SonderpädagogInnen in Kanada als Methoden- und RessourcenlehrerInnen).

Aus dieser formulierten Spezifik der Rolle von SonderpädagogInnenrolle folgt die Notwendigkeit der Erhaltung der Sonderpädagogik „als wissen-

schaftlich gegründete Disziplin (...), und zwar als eine Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft“ (REISER 1998, 51). Damit stimmt REISER in den Grundtenor anderer Vertreter der Integrationspädagogik ein (vgl. FEUSER 1998, 24), und positioniert sich gleichzeitig gegenüber der Zielperspektive von EBERWEIN, der ein sonderpädagogisches Spezialistentum für kontraproduktiv erachtet (1998, 2002b). Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, wie weit es innerhalb einer ‚neuen‘ Allgemeinen Pädagogik praktikabel erscheint, PädagogInnen zu ‚Alleskönnern‘ auszubilden, die fachspezifische Kenntnisse ebenso wie moderative, beraterische, kommunikative, kooperative usw. Kompetenzen in einer Person vereinen.

Unabhängig von der genannten Zielperspektive ist aber die Allgemeingültigkeit eines kooperativen Leitbildes für alle LehrerInnen zu betonen. Das wird innerhalb der Formulierung WENZELS vom „kooperations- und teamfähigen Kollegen“ (1999, 15) in Bezug auf die zukünftige Lehrertätigkeit deutlich, die „in unmittelbarem Zusammenhang mit der Idee einer Schule der Zukunft (steht; S. J.), die als lernende Organisation auf Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation angelegt ist“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 303).

Für in integrativen Zusammenhängen arbeitende SonderpädagogInnen beinhaltet dieses häufig die Umstellung und Bereitschaft zu Kooperationen mit echtem Dialogcharakter. Denn die „bloße Weitergabe von sonderpädagogischem Fachwissen an die Regelschullehrkraft (...) macht noch keine Dialogsituation erforderlich. Hierarchische Interaktion braucht keinen Dialog. Sonderpädagogen und -pädagoginnen, die ihre Kompetenz nicht in Frage stellen lassen und sie auch vor sich selbst nicht in Frage stellen, sind nicht zu wirklichem Dialog fähig“ (SANDER 2002, 60b).

Dem gemäß stellt für REISER Reflexivität „die wichtigste Dimension von Professionalität“ dar, bei der „auch Widersprüche im Selbstbild der Profession“ thematisiert werden (1998, 48). OPP bezeichnet dieses als „professionelle Selbstreflexion in den verschiedensten Formen kollegialer Beratung“ (1998, 155). Aktuell beschreibt OPP die Pädagogik als ein „Kontingenzproblem par excellence“ (ebd., 153) und betont, dass die „Qualität einer Schule nicht vom Standard ihrer materiellen Ausstattung (...), sondern von einem kollegial geteilten Sinn, der Übereinstimmung über die Bedeutung dieser Arbeit und dem Maß kooperativer Zusammenarbeit der Professionellen“ abhängt (ebd., 155, vgl. auch REISER 1998, 50). Entsprechend ist zunächst einmal die Anerkennung von Kontingenz für Kooperationen mit Dialogcharakter erforderlich.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die Integrationspädagogik mit der Kooperation als zentralem Handlungskonzept einen wichtigen Beitrag für eine neue Allgemeine Pädagogik liefern bzw. einen wichtigen Aspekt zur Professionalisierungsdebatte beitragen kann – denn die Schule der Zukunft erfordert professionelle Kooperation (vgl. TERHART 1996).

Werner Brill

Inklusion versus Integration? - Kritische Bestandsaufnahme und Konsequenzen für die akademische Ausbildung

Zielgruppen und pädagogische Prinzipien

In der aktuellen Literatur über Inklusion wird eine neue Klientel genannt, nämlich alle Kinder „unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten“, die in die allgemeinen Schulen aufgenommen werden sollen. Zielgruppe sind also nicht nur behinderte Kinder, sondern auch Kinder aus kulturellen oder ethnischen Minderheiten oder anderen benachteiligten Randgruppen (Salamanca-Erklärung 1996, 14). Der Versuch, mittels Ausweitung der Zielgruppe dem prinzipiellen Dilemma der Ausgrenzung gerade durch Definitionen derselben entgegen zu wollen, kann den *circulus vitiosus* nicht sprengen, solange aussondernde Institutionen bestehen. Bleidick hat dies am Beispiel des Terminus des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie folgt auf den Punkt gebracht: „Der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs will einerseits dekategorisieren, indem er das Besondere der stigmatisierenden Behindertenkategorie und der Sonderschulbedürftigkeit wegdefiniert, zum anderen will er aber die Notwendigkeit einer speziellen und zusätzlichen Förderung sachlich und terminologisch begründen. Das eine ist nicht ohne das andere zu haben“ (1999, 72f., vgl. auch HINZ 2004b, 245).

Im Gegensatz zu einer veränderten Zielgruppe sind spezifisch neue pädagogische Prinzipien einer inklusiven Pädagogik nicht entwickelt worden (vgl. z.B. SANDER 2003a, 125ff., 2003b, 2004, HINZ 2003), sie sind weitgehend deckungsgleich mit denen der Integrationspädagogik und seien hier kurz aufgelistet (vgl. WERNING 1996, HEIMLICH 2003): Individualisierung und

Differenzierung, Handlungsorientierung, die Bedeutung der Emotion und des sozialen Lernens, Selbsttätigkeit, entdeckendes Lernen, Situationsorientierung.

Eigentlich gehören alle diese Prinzipien zur Praxis einer guten Regelpädagogik; das Spezifische liegt allerdings in der Heterogenität (vgl. PRENGEL 1995, HINZ 1993). Die Prinzipien integrativer Pädagogik unterscheiden sich nicht von denen der Inklusionspädagogik. Beide gehen von der Heterogenität der Klientel aus, beide streben gegenseitige Anerkennung und Achtung unter den SchülerInnen an, und beide tragen im Kern gesellschaftspolitische Intentionen in sich.

30 Jahre Integration: nüchterne Fakten – ernüchternde Bilanz

Nach über 30 Jahren praktizierter Integration, vielfältigen positiven Erfahrungen und einer unübersehbaren Zahl von Publikationen zum Thema, muss, was den quantitativen Erfolg der Integration angeht, eine ernüchternde Bilanz gezogen werden: Selbst nach offizieller, sehr wohlwollender Lesart der KMK werden nur ca. 15 % der behinderten Kinder in Regeleinrichtungen unterrichtet, realistischerweise dürften es eher fünf Prozent sein. Die Situation von Menschen mit Behinderung ist für die übergroße Mehrheit immer noch geprägt durch erschwerte Lebensbedingungen, Marginalisierung und signifikant hohe Arbeitslosigkeit. Von den Ideen des Normalisierungsprinzips ist diese Realität noch weit entfernt. Und: Die Situation an den universitären Ausbildungsstätten spiegelt wider, wie wenig sich Integration etabliert hat.

Zur Situation an den universitären Ausbildungsstätten

Von den 22 Universitäten, an denen Sonderpädagogik im Lehramt studiert werden kann (vgl. POPP 2004, die fälschlicherweise die Universität des Saarlandes mitzählt), findet sich nur an elf Orten das Fach bzw. ein Lehrstuhl für ‚Allgemeine Sonder-/ Heilpädagogik‘ mit unterschiedlichen Namensgebungen, an allen anderen Studienstätten werden die ausschließlich ‚klassischen‘ sonderpädagogischen Fachrichtungen angeboten, die ihr Äquivalent in den entsprechenden Sonderschulformen haben – oder umgekehrt, d.h. Körperbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik etc. Und lediglich an vier Orten finden sich Lehrstühle, die Integration im Titel tragen.

In der Zusammenschau integrationspezifischer Veranstaltungen an den Lehrstühlen für Allgemeine Sonderpädagogik für den Studiengang Lehramt an Sonderschulen ergibt sich eine bescheidene Bilanz, was die Quantität

anbelangt: Sie liegt zwischen 0% und 5% des Angebots an Veranstaltungen (SoSe 2004, eigene Erhebung). Trotz dieser eher pessimistisch klingenden Einschätzung soll nicht geleugnet werden, dass es auch eine Reihe von positiven Entwicklungen gegeben hat und weiter gibt.

Erfahrungen mit dem Integrations-Schein in Berlin⁸

Seit 1999 wird von jedem/ jeder Lehramtsstudierenden in Berlin die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern gefordert (vgl. <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrer/integr.html>). Unsere Erfahrungen an der Humboldt-Universität (vgl. dazu für die FU Berlin auch PREUSS-LAUSITZ 2003) mit den Veranstaltungen zum Integrationsschein, vor allem mit der Möglichkeit der Hospitationen, lassen folgende positive Schlussfolgerungen zu:

Durch die Veranstaltungen zur Integrationspädagogik erleben Lehramtsstudierende erstmals die Begegnung bzw. Konfrontation mit dem Thema Behinderung und Integration, von dem das Gros bis dato völlig unberührt war. Sie erhalten auch mit der Chance zur Hospitation in Integrationsklassen einen Einblick in die teilweise sehr unterschiedliche schulische und pädagogische Praxis sowie in die Lebenssituation behinderter Kinder. Das Seminar bietet ferner die Möglichkeit, Theorie und Praxis kritisch zu reflektieren und sich untereinander auszutauschen. Die eigene Erfahrung, oft nicht zu wissen, wer denn die ‚Integrationskinder‘ sind, ist Anstoß zu kritischen Reflexionen mit eigenen Vorstellungen, Klischees und auch Ängsten im Umgang. Und schließlich bietet die Diskussion über gute und schlechte Integration unter anderem anhand der o. g. Prinzipien auch vielfältige Möglichkeiten, über den Zusammenhang zur Allgemeinen Pädagogik zu reflektieren.

Fazit

Die Kritik an der Integrationspädagogik aus der Sicht der Inklusionspädagogik ist im wesentlichen reduzierbar auf die folgenden beiden Punkte (vgl. die synoptische Darstellung von HINZ 2003, 331 sowie SANDER 2003a, 125ff.): Integrationspädagogik gehe von einer Zwei-Gruppen-Theorie aus, nämlich

⁸ Die Tatsache, dass ein Teil der Berliner LehramtsstudentInnen diesen Schein – trotz unserer anders gelagerten Bemühungen – als ‚Behindertenschein‘ tituliert, mag weniger dem bewussten Willen zur Diskriminierung geschuldet sein als vielmehr dem Wunsch, ihn von einem anderen Pflichtenchein, in dem es auch um Integration geht, zu differenzieren: dem ‚Ausländerschein‘.

von Behinderten und Nichtbehinderten, und: Integrationspädagogik sei individuumszentriert, indem sie das ‚behinderte‘ Kind in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stelle.

Dem ist entgegenzuhalten, dass dies nie die Intention integrationspädagogischer Theorie war, sondern höchstens als ein Ergebnis einer Praxis zu verstehen ist, die sich doch stets mit der Existenz aussondernder Institutionen konfrontiert sah und sieht. Wenn es der Theorie und Praxis der Integrationspädagogik in Deutschland nicht gelungen ist, die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder umfassend flächendeckend umzusetzen, wird dies auch durch eine neue Nomenklatur mit erweiterter Zielgruppe per se nicht gelingen. Deshalb plädiere ich dafür, an der Implementierung sonderpädagogischer Inhalte in allgemeinpädagogische Ausbildungsgänge zu arbeiten und die Kooperation von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik herzustellen, ohne dass sonderpädagogisch spezifische Kenntnisse und Kompetenzen verloren gehen (vgl. das Beispiel Schweden seit 2002, EURO NEWS o. J.).

Die Hinwendung zum Begriff Inklusionspädagogik macht m. E. nur dann Sinn, wenn es dadurch gelingt, eine Brücke zu schlagen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Ansonsten gilt, was Sander über die inklusive Pädagogik gesagt hat genauso für die integrative: „Inklusive Pädagogik ist (...) allgemeine Pädagogik. Oder anders: Die so genannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen; dann fällt Inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen“ (SANDER 2004, 242).

Neben dieser Darstellung mit spezifisch sonderpädagogischer Fokussierung wäre der Frage nachzugehen, was sich – sozusagen auf dem anderen Pol – in der Allgemeinen Pädagogik (z. B. in der Grundschulpädagogik) in Richtung Integration/ Inklusion getan hat.

Literatur

- BARLSEN, Jörg & HOHMEIER, Jürgen (Hrsg.): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Düsseldorf 2001
- BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995

- BLEIDICK, Ulrich: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart 1999
- DEPPE-WOLFINGER, Helga, PRENGEL, Annedore & REISER, Helmut: Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München 1990
- DEPPE-WOLFINGER, Helga: Integration im gesellschaftlichen Widerspruch. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1994, 25-30
- EBERWEIN, Hans: Zur Kritik des Behinderungsbegriffs und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim 1996, 9-35
- EBERWEIN, Hans: Integrationspädagogik als Element einer allgemeinen Pädagogik- und Lehrerbildung. In: HILDESCHMIDT, Anne & SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München 1998, 345-362
- EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine: Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel 2002a, 17-37
- EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine: Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel 2002b, 422-432
- EURO NEWS: Sonderpädagogische Ausbildung für alle Lehrkräfte. Euro News on Special Needs Education, Issue No. 10, o. J., 7
Im Internet: unter <http://www.european-agency.org>
- FEUSER, Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: HILDESCHMIDT, Anne & SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München 1998, 19-35
- FEUSER, Georg: Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel 2002, 280-294
- HEIMLICH, Ulrich: Integrationspädagogik als demokratische Pädagogik – der Beitrag des Projektlernens zu einer Schule für alle
Im Internet <http://www.klinkhardt.de/heimlich.htm>; 18.8.2003]
- HEIMLICH, Ulrich & JACOBS, Sven: Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich. Das Beispiel der Integrierten Gesamtschule Halle/ Saale. Bad Heilbrunn 2001
- HELSPER, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, 521-550
- HEYER, Peter, PREUSS-LAUSITZ, Ulf & ZIELKE, Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim, München 1990
- HINZ, Andreas: Integration in der Sekundarstufe I – Ja, natürlich ... oder vielleicht lieber doch nicht? In: SCHLEY, Wilfried, BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg 1992, 75-99
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993

- HINZ, Andreas: Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: HILDESCHMIDT, Anne & SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München 1998, 127-144
- HINZ, Andreas: Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: ALBRECHT, Friedrich, HINZ, Andreas & MOSER, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied; Berlin 2000, 124-140
- HINZ, Andreas: Chancengleichheit versus Heterogenität in der Grundschule – eine bildungstheoretische Antinomie. In: HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen 2002b, 128-135
- HINZ, Andreas: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48 (2003), 330-347
- HINZ, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004a, 41-74
- HINZ, Andreas: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (2004b), 245-250
- HINZ, Andreas & BOBAN, Ines: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied, Berlin 2001
- HINZ, Andreas, KATZENBACH, Dieter, RAUER, Wulf, SCHUCK, Karl Dieter, WOCKEN, Hans & WUDTKE, Hubert: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998
- HÜBNER, Peter: Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: EBERWEIN, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim 1996, 38-57
- JACOBS, Sven: Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im Gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule. Hamburg, im Druck (voraussichtlich 2004)
- KATZENBACH, Dieter: Kognition, Angstregulation und die Entwicklung der Abwehrmechanismen. Ein Beitrag zum Verständnis behinderter Lernfähigkeit. In: DATLER, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 10. Gießen 1999, 124-145
- KLEIN, Gabriele, KREIE, Gisela, KRON, Maria & REISER, Helmut: Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim, München 1987
- KÖBBERLING, Almut & SCHLEY, Wilfried: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs der Sekundarstufe. Weinheim, München 2000
- KREIE, Gisela: Integrative Kooperation. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel 2002, 404-411
- KRÜGER, Heinz-Hermann: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: KRÜGER, Heinz-Hermann & HELSPER, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, 303-318
- LENZEN, Dieter: Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Lexikon Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, 1105-1117

- LUHMANN, Niklas: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1990
- MARKOWETZ, Reinhard & CLOERKES, Günther (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg 2000
- MOSER, Vera: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen 2003
- OPP, Günther: Reflexive Professionalität – Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Zeitschrift für Heilpädagogik 49(1998), 148-158
- PERNER, Darlene: Supporting the Classroom Teacher in New Brunswick. In: OECD (Hrsg.): Implementing inclusive education. Paris 1997, 75-81
- POPP, Kerstin: Studienmöglichkeiten an deutschen Hochschulen. Zeitschrift für Heilpädagogik 55(2004), 176-186
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993, ²1995
- PRENGEL, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- PRENGEL, Annedore: Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, Helma & WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, 93-107
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Konzept, Probleme und Evaluation einer Pflicht-Lehrveranstaltung „Einführung in die Integrationspädagogik“ für alle Lehramtsstudierenden. Erfahrungen aus Berlin. In: FEUSER, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main u.a. 2003, 175-181
- REISER, Helmut: Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. Zeitschrift für Heilpädagogik 49(1998), 46-54
- REISER, Helmut, GUTBERLET, Michael, KLEIN, Gabriele, KREIE, Gisela & KRON, Maria: Sonderschullehrer in Grundschulen: Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim, Basel 1984
- SALAMANCA-ERKLÄRUNG: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994, herausgegeben von der österreichischen UNESCO-Kommission, Linz 1996
- SANDER, Alfred: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: BOPPEL, Werner, HAUSOTTER, Anette & MENSCHENMOSER, Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart 2002a, 101-116
- SANDER, Alfred: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster, Hamburg, London 2002b, 59-68
- SANDER, Alfred: Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert 2003a
- SANDER, Alfred: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. Sonderpädagogische Förderung 48(2003b), 313-329
- SANDER, Alfred: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 55(2004), 240-244

- SCHLEY, Wilfried: Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: SCHLEY, Wilfried, BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg 1992, 329-348
- SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004
- STECHOW, Elisabeth v.: Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden 2004
- TERHART, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, 448-471
- WENZEL, Hartmut: Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern – wohin geht die Diskussion zur Neuordnung der Lehrerbildung? In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): Zukunft der Lehrerbildung. Neuere Konzepte in der Diskussion. Werkstatthefte des ZSL. Halle/ Saale 1999, 3-17
- WERNING, Rolf: Anmerkungen zu einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47(1996), 463-469
- WIMMER, Michael: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, 404-447
- WOCKEN, Hans: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: WOCKEN, Hans, ANTOR, Georg & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg 1988a, 199-274
- WOCKEN, Hans: Sonderschullehrer in Integrationsklassen. In: WOCKEN, Hans, ANTOR, Georg & HINZ, Andreas (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg 1988b, 185-198
- WOCKEN, Hans: Die Bildung von Sonderpädagogik neu denken! In: WITTRÖCK, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Neuwied 1997, 69-84

Integrative/ inklusive Qualität, Bildungsstandards und Bildungsbarrieren

Ute Geiling & Nicola Gille

Einführung

Die großen internationalen Vergleichstudien der letzten Jahre wie TIMMS, PISA und IGLU haben den Glauben an die Leistungsfähigkeit der deutschen Schule tief erschüttert. Deutschland mit seinem ausgeprägt selektivem Schulsystem ist im internationalen Vergleich wenig erfolgreich. Es hat sich außerdem gezeigt, dass eine Annäherung an das bildungspolitische Ziel der Chancengleichheit nicht erreicht werden konnte. Im Gegenteil: Nach wie vor scheitern vor allem Kinder aus randständigem und eher schulbildungsfernem Milieu an den Anforderungen der Allgemeinen Schule! Helga DEPPE-WOLFINGER (2004) konstatiert: „Die enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation, frühe und wiederholte Separation der Kinder und Jugendlichen in verschiedenen Schulformen, eine sich öffnende Leistungsschere zwischen den Schulformen und homogene Leistungsgruppen innerhalb der Schulformen kennzeichnen also das deutsche Schulsystem nach PISA. Sie sind in hohem Maße verantwortlich für die schwachen Schulleistungen der Schüler(innen) in Deutschlands Sekundarstufenschulen.“

Zu den unmittelbaren Folgen des so genannten PISA-Schocks gehören intensive, zum Teil auch aufgeregte Debatten zur Qualität von Bildung und zur Effizienz des Deutschen Schulsystems, in denen der eigentliche Skandal, nämlich die Addition sozialer Disparitäten in der Schulkarriere Heranwachsender, meist keine Rolle spielt. Die Reaktion der Kultusminister, so resümiert Hans EBERWEIN (2003, 341) zugespitzt, „beschränkt sich weitgehend auf Forderungen nach Leistungssteigerung, Qualitätssicherung und Evaluation. PISA wird damit auf ein bloß quantitatives Problem reduziert. Das Selektionsprinzip wird nicht in Frage gestellt, die Qualität von Unterricht nicht verbessert. Individuelle Lernvoraussetzungen und reale Lernprozesse von Kindern bleiben ausgeblendet.“

Unter dem Aspekt der Qualität wird bislang kaum gefragt, welche Schulen Kinder mit Lernerschwernissen besonders gut unterstützen und welche Schulen die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts erfolgreich meistern. In der

öffentlichen Diskussion zur Schulqualität überwiegt eher eine bildungsökonomische Dimension des Qualitätsbegriffs. „Von der Bildungspolitik angestoßene Qualitätsdebatten zielen immer mehr darauf ab, mit möglichst geringem finanziellen Aufwand möglichst gute Ergebnisse in Bildung und Erziehung zu erreichen. Von Input und Output ist die Rede, von messbaren Effekten und Ergebnissen“ (DEPPE-WOLFINGER, in diesem Kapitel). In den KMK-Empfehlungen zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards (2003, 5) ist nachzulesen: „Durch PISA hat sich gezeigt, dass die Inputsteuerung allein nicht zu den gewünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt.“ Eine outputorientierte Steuerung mit den Instrumenten regelmäßiger Vergleichsstudien, zentraler Prüfungen oder einem dichten Netz von Schulevaluationen soll - über föderale Zuständigkeiten hinaus - Vergleichbarkeiten auf der Bundesebene implementieren. Aus diesem Maßnahmenpaket heraus werden deutliche Besserungen der deutschen Schülerleistungen im internationalen Maßstab erhofft. In einem ersten Schritt hat die KMK die Einführung von nationalen Bildungsstandards (Regelstandards, nicht am Kompetenzstufenmodell orientierte Mindeststandards!) für mittlere Schulabschlüsse und für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinen Schulen forciert (vgl. ebd.). Zeitgleich wurden in verschiedenen Bundesländern zusätzlich eigene Standards entwickelt, so dass es zu einem unkoordinierten Nebeneinander von nationalen und länderspezifischen Standards kommt (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2004). Mancherorts ist so eine Testwelle zu befürchten, die auf die heutige Schülerschaft zurollt.

In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, dem so genannten Klieme-Gutachten, werden Merkmale „guter“ Standards beschrieben. Dazu gehören zum Beispiel Ansprüche wie „Fachlichkeit“, „Kumulativität“, „Verbindlichkeit für alle“, „Differenzierung“ (BMBF 2003, 24 f.). „Die Standards legen aber nicht nur eine „Messlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über oder unter bzw. vor oder nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen“ (ebd. 25). Von einer Verwendung der Standards bzw. der standard-bezogenen Testverfahren zur Notengebung und zur Zertifizierung, zur Begründung von Selektionsentscheidungen wird nachdrücklich abgeraten (ebd. 10).

Nicht in allen Punkten hat sich die KMK an dem Gutachten orientiert. Aufhorchen lassen muss die Integrations-/ Inklusionsforschung, dass dem für eine inklusive Schulentwicklung bedeutsamen Gedanken der Mindeststan-

dards, die schulformübergreifende Ansprüche an Bildung darstellen sollen, nicht gefolgt wurde. Die Analysen von Helga DEPPE-WOLFINGER (2004) haben zudem ergeben, dass es in der gerade begonnenen Umsetzungsphase schon Bundesländer gibt, „die die Standards dezidiert schulformbezogen und überdies als Prüfungs- und Kontrollinstrumente für Schüler(innen) planen und nutzen.“

Bildungsstandards sind normative Festlegungen. Sie sind weder gut noch schlecht. In welcher Richtung sie die Schulentwicklung beeinflussen, ob sie die Selektion perfektionieren oder überwinden, ob sie inklusive Kulturen und Praktiken befördern oder verhindern „hängt davon ab, welches Menschenbild, welche Bildungsziele, welche ‚Philosophie‘ von Schule, von Lehren und Lernen zugrunde liegen“ (DEMMER 2003, 135).

Nach Marianne DEMMER (ebd.) können nationale Bildungsstandards – dem angelsächsischen Vorbild gemäß – Element in einem Marktmodell sein, dass die Konkurrenz zwischen den Schulen anheizt und auf Wettbewerb baut. Sie können – bundesdeutscher Tradition folgend – die Selektion perfektionieren, indem sie als Hürden zwischen den Klassenstufen oder den Übergängen zwischen den Schulformen und Bildungseinrichtungen konzipiert werden. Sie können aber „auch nach skandinavischen Vorbild Element in einem demokratischen, auf Partizipation und Förderung ausgerichteten Qualitätskonzept sein. In diesem Fall sind Bildungsstandards Orientierungsmarken, für deren Erreichen die Gesellschaft bzw. die Schulen mit den jungen Menschen einen Lernkontrakt eingehen“ (ebd., 136).

Für die Integrationspädagogik stellt sich vor dem Hintergrund dieser Diskurse mehr den je die Herausforderung, pädagogische Qualität im integrativen/ inklusiven Sinne zu definieren, so Praxis verbessern helfen und entsprechende Vorgehensweisen zu entwickeln. Dabei muss sie beschäftigen, wie sie zu den viel diskutierten und nun verkündeten Bildungsstandards steht, wie sie sich einmischen will und wie vorhandene Bildungsbarrieren verringert und potentielle vermieden werden können. Sie muss auf den Zug aufspringen und ihn mitlenken, denn abgefahren ist er bereits. Wo er ankommt, das steht noch nicht fest! Viele Fragen müssen weiter bearbeitet oder auch neu gestellt werden:

- Wie ist integrative/ inklusive Qualität zu definieren?
- Wie ist inklusive Qualität zu realisieren?
- Wie positioniert sich die Integrations-/ Inklusionspädagogik zu dem Konzept der Bildungsstandards?
- Wie kann sich die Integrations-/ Inklusionspädagogik in die Debatte um

Bildungsstandards einbringen?

- Welche „Qualitätsstandards“ der Bildungsstandards werden aus integrationspädagogischer Sicht als unabdingbar für die pädagogische Arbeit definiert?
- Können didaktische Konzepte des Gemeinsamen Unterrichts produktiv in die Diskussion um Kompetenzstufen eingebracht werden?
- Sind Mindeststandards geeignet, Bildungsansprüche für alle Kinder transparent und „einklagbar“ zu machen?
- Welche Gefahren sind mit der Einführung von Bildungsstandards für Kinder mit Lernerischwerissen und für die Quantität und Qualität des Gemeinsamen Unterricht verbunden?
- Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion?
- Kann das Modell der Bildungsstandards nutzbringend in die inklusive Lehr- und Lernforschung eingebracht werden?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Debatte für die Lehr- amtsausbildung und für LehrerInnenfortbildung?

Die Liste der Fragen ließe sich mühelos fortsetzen. In den folgenden Beiträgen werden einige – nicht alle der gelisteten Fragen – aufgegriffen und aus der jeweils individuellen Perspektive der AutorInnen heraus bearbeitet.

Helga Deppe-Wolfinger

Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden?

Was macht eine gute Schule aus?

Qualität ist in aller Munde. Die allerorten geforderte Qualitätsoffensive im Kontext von Schule und sozialer Arbeit haben viele von uns mit Misstrauen verfolgt. Fällt sie doch zusammen mit der zunehmenden Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche und mit dem Diktat des Sparens. Betriebswirtschaftliches Denken hat längst auch den öffentlichen Sektor erreicht. Von der Bildungspolitik angestoßene Qualitätsdebatten zielen immer mehr darauf ab, mit möglichst geringem finanziellen Aufwand möglichst gute Ergebnisse

in Bildung und Erziehung zu erreichen. Von Input und Output ist die Rede, von messbaren Effekten und Ergebnissen, die sich dann in vergleichbaren Schulleistungen niederschlagen sollen. In der Öffentlichkeit interessiert Qualitätsentwicklung vor allem mit Blick auf national und international vergleichbare Schulleistungen. Elitebildung und Hochbegabtenförderung haben Hochkonjunktur. Die Frage, welche Schule die beste Förderung von Kindern mit Lernerschwernissen vorweisen kann, wird dagegen nur selten gestellt. Auch der Gemeinsame Unterricht ist bisher in der öffentlichen Wahrnehmung kein Qualitätsmerkmal für schulische Leistung.

Der Qualitätsbegriff hat in der Öffentlichkeit vorab eine bildungsökonomische Bedeutung. Er lässt sich im Kontext von Schulentwicklung aber auch gänzlich anders füllen. Wird Schulentwicklung als reflexiver Prozess verstanden, dann bemisst sich Qualität daran, welches Selbstverständnis eine Schule hat, welche Leistungen sie anstrebt, auf welchen Wegen dies geschehen soll und welche Zielsetzungen vielleicht nicht realisierbar sind. Die Entwicklung eines Schulprofils und eines Schulprogramms stellt einen solchen reflexiven Prozess dar, insbesondere dann, wenn er kontinuierlich evaluiert und fortgeschrieben wird.

Die Qualität einer Schule umfasst nach PREUSS-LAUSITZ (2001) neun Merkmale:

- Gute Schulen stellen guten Unterricht in den Mittelpunkt,
- Gute Schulen lassen Vielfalt in den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen zu (auch im Sinne zieldifferenter Integration),
- Gute Schulen öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zu den Vereinen usw.,
- Gute Schulen erörtern schulöffentlich regelmäßig, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden,
- Gute Schulen formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde,
- Gute Schulen sind selbstreflexiv, sie überprüfen ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden ständig selbst,
- Gute Schulen haben ein eigenes Konzept für Fortbildung für das ganze Schulpersonal,
- Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein,
- Gute Schulen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln.

Eine solche Schule erlaubt SchülerInnen, gemäß ihrer individuellen Voraussetzungen binnendifferenziert zu lernen, vermittelt Wissen und soziale Kom-

petenzen und befähigt alle Mitglieder einer Schulgemeinde zu Selbstbewusstsein und Selbstreflexion. Sie wäre zukunftsfähig „als subjektorientiertes, qualifizierendes und zivilgesellschaftliches Band für den sozialen Zusammenhalt“ (PREUSS-LAUSITZ 2000, 93). Gewinnen wir also die Definitionsmacht über den Qualitätsbegriff zurück und besetzen ihn - entgegen seiner marktförmigen Ausrichtung in der Öffentlichkeit - mit einem Bildungsverständnis, welches keine Kinder und Jugendlichen ausschließt.

Wie ist inklusive Qualität zu realisieren?

Wer sich um eine qualitätsvolle Bildung ohne Ausschluss bemüht, kommt nicht umhin, sich mit Integration zu befassen. In der Praxis verkürzt sich Gemeinsamer Unterricht oder Integration mehr und mehr zu einem „bloßen Additum eines unveränderten Klassenunterrichts“ (SANDER 2002), auf eine Additionspädagogik, die zusätzliche Unterstützung streng auf das Kind mit Förderbedarf fokussiert. Zugespitzt formuliert HINZ: „In irgend einer Klasse sitzt irgend ein Kind mit irgend einem Förderbedarf und irgend ein Sonderschullehrer kommt ab und zu vorbei, bringt das neue Programm mit und kümmert sich. Die Schule als Ganzes verändert sich kein bisschen, aber immerhin, man kann sagen, dieses Kind sei voll integriert“ (HINZ 2002, 356). Oftmals sitzt das Kind mit Förderbedarf nicht einmal in der Klasse, sondern wird mittels äußerer Differenzierung außerhalb des Klassenverbandes unterrichtet. Zeitweilige Förderung außerhalb der Klasse kann für einzelne SchülerInnen oder kleine Schülergruppen durchaus sinnvoll sein, vor allem in der Sekundarstufe I. Wenn sie aber 15 Wochenstunden und mehr beträgt und noch dazu über längere Zeit andauert, erfüllt sie eher den Tatbestand einer „modernisierten Exklusion“ als dass sie gemeinsames Lernen ermöglicht.

Die visionäre Kraft des Begriffs Integration scheint also als Reflex auf eine ungenügende Praxis - wie auch auf Unschärfen in der Theoriebildung - abgenutzt zu sein. An seine Stelle tritt in jüngster Zeit der Begriff der Inklusion. SANDER favorisiert den Begriff der Inklusion als „optimierte Integration“ (2002). HINZ verbindet mit dem Konzept der Inklusion eine „allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (2002, 357). Sie umfasst viele Dimensionen: „Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihr vor“ (ebd.). HINZ spricht von einer programmatischen Verschiebung der Perspektive von der Integration zur Inklusion.

Damit sich die Schule zu einer qualitativ hochwertigen Schule für alle Kinder verändern kann, bedarf es einer dreidimensionalen Schulentwicklung, wie sie im „Index für Inklusion“ (BOBAN & HINZ 2003b) vorgeschlagen wird. Sie umfasst die Bildung inklusiver Kulturen, die Etablierung inklusiver Strukturen sowie die Entwicklung inklusiver Praktiken. Alle drei Dimensionen sind bedeutsam für die Ausgestaltung einer inklusiven Schule. Das „Herz von Schulentwicklung“ (BOBAN & HINZ 2003a, 14) stellen indessen die inklusiven Kulturen dar. Sie zielen darauf ab, Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten aufzubauen und begründen eine sichere, akzeptierende, anregende und kooperierende Gemeinschaft, in der alle geschätzt werden und damit ihre bestmöglichen Leistungen erzielen können. Inklusive Kulturen schaffen heißt, den in Deutschlands Schulen vorherrschenden Aussonderungsblick aufzugeben und stattdessen jedem jungen Menschen Bildungsfähigkeit zu attestieren, seine Leistungsorientierung zu bekräftigen, ihn mit anderen gemeinsam lernen zu lassen. Verantwortung für schulschwache Kinder würde nicht länger delegiert, sondern von allen wahrgenommen. Das gilt auch für Kinder mit milieubedingten Lern- und Verhaltensproblemen, denen die Integrationsbewegung bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat. Erst wenn es gelingt, die dem deutschen Schulsystem immanente Kopplung von Schulleistung und sozialer Lage aufzubrechen, wird Schule zur inklusiven – und damit auch demokratischen – Schule.

Diesem hohen Anspruch wird in der wissenschaftlichen Literatur oftmals entgegen gehalten, es handele sich um „Wunschkpädagogik“ oder um „Sozialromantik“ – fernab der gesellschaftlichen und schulischen Realitäten. Mit dem „Index für Inklusion“ liegt jetzt ein Instrumentarium vor, mit dem Schulentwicklung als Prozess in Richtung Inklusion schrittweise vorangebracht werden kann – orientiert an den Gegebenheiten der einzelnen Schule und unter Beteiligung aller. Inklusion und Qualität bedingen sich wechselseitig: Je weiter eine Schule auf dem Weg zur inklusiven Schule voran geschritten ist, umso höher ist die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit einzuschätzen.

Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik

These 1: Qualität von (praktischer) Pädagogik ist um so mehr gegeben, je besser alle Kinder in ihrer leistungsmäßigen und sozialen Entwicklung individuell gefördert werden. Qualität von Inklusion ist im Bildungsbereich nichts anderes als die Qualität der praktischen Pädagogik.

Die These formuliert einen engen Zusammenhang von allgemeiner Pädagogik und inklusiver Pädagogik. Für inklusive Pädagogik – verstanden als optimierte und erweiterte integrative Pädagogik (vgl. HINZ 2002, SANDER 2003) – wird im Kern kein anderer Qualitätsbegriff benötigt als für die allgemeine Pädagogik. Eine qualitätvolle inklusive Pädagogik ist stets für alle Kinder und Jugendlichen qualitätvoll, und eine qualitätvolle allgemeine Pädagogik in einem nicht separierten Bildungswesen ist stets auch für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen qualitätvoll.

Die Frage nach integrativer/ inklusiver Qualität hängt also eng mit dem allgemeinen Begriff von Qualität im Erziehungs- und Bildungswesen zusammen. Zum Qualitätsbegriff in Erziehung und Bildung gibt es zahlreiche Studien und Definitionen. Wenn man von der schlichten Zielvorstellung ausgeht, dass Erziehung und Bildung die Kinder und Jugendlichen darin unterstützen soll, die erforderlichen Fähigkeiten für ein befriedigendes Leben in der heutigen und künftigen Gesellschaft zu entwickeln, so folgt daraus: Qualität von Erziehung und Bildung ist um so mehr gegeben, je besser die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung dieser erforderlichen Fähigkeiten pädagogisch gefördert werden.

Eine wesentliche, für die integrative/ inklusive Pädagogik unerlässliche Präzisierung besteht nun darin, dass die in der allgemeinen Pädagogik übliche Formulierung „die Kinder und Jugendlichen“ ausdrücklich durch „alle Kinder und Jugendlichen“ ersetzt wird. In der allgemeinen Pädagogik sind Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen zwar von der Formulierung her nicht ausgeschlossen, sie sind aber nur am Rande gemeint und nicht systematisch mitgedacht. Die inklusive Pädagogik spricht von „allen“ Kindern und Jugendlichen, geht bewusst von dem gesamten Spektrum der Verschiedenheiten aus und zielt auf die bestmögliche Entwicklungsunterstützung jedes Kindes und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht (vgl. auch SCHNELL & SANDER 2004). Die inklusive Pädagogik nimmt den Qualitäts-

begriff der allgemeinen Pädagogik sehr ernst, indem sie ihn ausdrücklich und ausnahmslos auf alle anwendet.

These 2: Bundesweite „Bildungsstandards“ zu verkünden, ist eine absurde Reaktion der KultusministerInnen auf den PISA-Schock. Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett (alte Bauernweisheit). Vom Sortieren (Separieren) werden Kinder nicht stark. Wenn der Schock abklingt, darf mit der Rückkehr von Vernunft in die Bildungspolitik gerechnet werden.

Wenn ein Land in den PISA-Erhebungen schlecht abschneidet und die daraufhin einsetzende Ursachendiskussion der KultusministerInnen zu dem Befund führt, es fehlten Bildungsstandards für die Klassenstufen und Unterrichtsfächer, so spricht aus diesem Ergebnis ein generelles Misstrauen der MinisterInnen gegen die LehrerInnen. Denn der Befund impliziert die Annahme, die Lehrkräfte hätten nicht zielgerichtet gearbeitet und zuviel Unterrichtszeit mit Unnötigem verschwendet. Dieser Generalverdacht beruht auf keinerlei Beweis. In Deutschland gibt es für alle Klassenstufen und Unterrichtsfächer seit hundert Jahren amtliche Lehrpläne, die die Ziele und Inhalte vorgeben.

Wofür sollen bundesweite Bildungsstandards also gut sein? Sie mögen einige geringfügige Unterschiede zwischen den bisherigen Lehrplänen der Bundesländer ausgleichen helfen. Aber das trägt nicht notwendig zur angestrebten Anhebung des nationalen Schulleistungsniveaus bei. An eine Niveauanhebung durch Festlegung von bundesweiten Bildungsstandards kann nur glauben, wer die bisherige Arbeit in den Schulen für ziemlich plan- und ziellos hält. Wollen vielleicht die KultusministerInnen als oberste Schulaufsichtsbehörden uns verschämt mitteilen, sie hätten bisher ein plan- und zielloses Arbeiten in den Schulen übersehen? Das ist unwahrscheinlich.

Nutztiere werden vom Füttern schwer sowie von artgemäßen Umfeldbedingungen, aber sicher nicht von der Verkündung ministerieller Gewichtsstandards für die einzelnen Altersstufen. Der Input und die ökosystemischen Umfeldgegebenheiten sind die ausschlaggebenden Bedingungen. Für die Schule heißt das: Sie braucht die Möglichkeit zur Förderung aller SchülerInnen im gemeinsamen Unterricht unter kind- bzw. jugendgemäßen Umfeldbedingungen der Regelklasse. Bildungsstandards als Kriterien zum Sortieren in verschiedene Schullaufbahnen helfen dabei nicht.

Nationale Bildungsstandards müssen zwar nicht als Selektionskriterien fungieren (vgl. DEMMER 2003), aber in der deutschen Schultradition und Bildungspolitik steht genau das zu befürchten. Nach dem PISA-Schock hat die konservative Seite der Bildungspolitik versucht, jede Neuauflage der Schulstrukturdebatte zu verbieten, und hat alle Kräfte zur Werbung für natio-

nale Bildungsstandards eingesetzt. Die sich progressiv verstehende Seite der deutschen Bildungspolitik, ebenfalls PISA geschockt, ist ihr darin gefolgt. Sie wird ihr hoffentlich nicht auch dahingehend folgen, die Standards als Kriterien zur Schülerselektion gebrauchen (missbrauchen) zu lassen.

In dem Maße, wie die Schockwirkung langsam nachlässt, greift allmählich die Erkenntnis um sich, dass den deutschen Schulen nicht Prüfen und Messen hilft, sondern vorab Fördern und Unterstützen stattfinden muss; und ebenso die Erkenntnis, dass nicht frühes Auslesen und Separieren hilft, sondern gemeinsames und individuelles Lernen und Arbeiten in heterogenen Regelklassen.

These 3: Wer „Bildungsstandards“ für die Fächer und Klassenstufen setzt, will zwischen Erfolgreichen und Nichterfolgreichen unterscheiden. Wer Bildungsstandards setzt, nimmt das Scheitern und Diskriminieren bewusst hin.

Bildungsstandards sind sozialpsychologisch wesentliche Erschwerungen für die Arbeit in heterogenen, inklusiven Klassen. In inklusiven Klassen sollten die behördlich nun einmal vorgeschriebenen Bildungsstandards nur zur allgemeinen Orientierung der LehrerInnen (sowie interessierter Eltern und SchülerInnen) dienen, während die praktische Arbeit sich nach individualisierten Bildungszielen richtet.

Gleichgültig ob Bildungsstandards die gewünschte Durchschnittsleistung oder die Mindestleistung (oder eine andere Marke auf der Leistungsskala) beschreiben, sie sind Kriterien und führen zur Unterscheidung zwischen SchülerInnen, die das Kriterium erfüllen, und solchen, die es nicht erfüllen. Wer Standards setzt, will unterscheiden. Würden die Standards keine Unterscheidung ermöglichen – etwa indem alle aus der betreffenden Altersgruppe sie erfüllen würden, oder indem niemand sie erfüllen würde –, so würden die Konstrukteure der Standards sich sagen, dass sie schlechte Arbeit geleistet haben.

Sind die Bildungsstandards als Mindestnormen konzipiert, so werden diejenigen, die sie nicht erfüllen, als Schulversager abgestempelt. Zugespitzt kann man sagen: Wer schulische Leistungsstandards setzt, will auch Schulversager. Die Kultusministerkonferenz hofft, „dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler“ die Orientierungs- und Vergleichsarbeiten erfolgreich bestehen (KMK 2002, 2), und übergeht mit Stillschweigen, dass eine Restgruppe von Erfolglosen bleibt. Über diese Restgruppe schweigt in der Bildungsstandarddiskussion sich die gesamte Schulpolitik aus. Über eine Pädagogik, die die schulversagenden Kinder und Jugendlichen stärken könnte (vgl. GEILING 2000), wird in dieser Diskussion überhaupt nicht gesprochen.

Bildungsstandards diskriminieren. Alle Leistungsmessungen in der Schule diskriminieren, und zwar umso nachhaltiger, je stärker sie in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Die aktuellen Bemühungen, das deutsche Schulleistungsniveau zu erhöhen, rücken die Vergleichsarbeiten immer mehr ins Zentrum von Unterricht und verstärken so den Diskriminierungseffekt, der von den individuellen Ergebnissen ausgeht. Das Selbstwertgefühl der betroffenen SchülerInnen und ihr soziales Ansehen in der Klasse werden zunehmend beschädigt. LehrerInnen, die die humane Akzeptanz der Verschiedenheit erzieherisch vermitteln wollen, stehen vor erschwerten Bedingungen.

Soweit nationale Bildungsstandards in Geltung sind und schulrechtliche Bestimmungen des Bundeslandes ihre Anwendung vorschreiben, müssen sie auch in integrativen und inklusiven Klassen berücksichtigt werden. In diesen Klassen sollten die Lehrpersonen – möglichst zusammen mit den Eltern – dafür Sorge tragen, dass die Vergleichsarbeiten nicht zu viel Bedeutung erlangen. Ihre Ergebnisse mögen nützlich sein als Rückmeldung (unter vielen andern Rückmeldungen) an die LehrerInnen, auch zur Information interessierter Eltern und SchülerInnen; aber die Standards dürfen nicht den täglichen Unterricht dominieren, und sie dürfen nicht bestimmen, wer in der Klasse bleibt und wer aussortiert wird. Das Lernen, Lehren und Arbeiten in einer integrativen/ inklusiven Klasse folgt zwar grundsätzlich den allgemeinen Zielvorgaben, es richtet sich aber für eine mehr oder weniger große Zahl von SchülerInnen an individualisierten Bildungszielen aus, die aus dem gemeinsamen Curriculum abgeleitet sind. Diese Kinder oder Jugendlichen verbleiben in der inklusiven Regelklasse, auch wenn sie die Bildungsstandards weit unter- oder überschreiten.

Barbara Brokamp

Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion?

Das folgende Statement soll mit seinen „schlagwortartigen“ Ausführungen einen Beitrag zur Belebung der Diskussion über Bildungsstandards in integrativen bzw. inklusiven schulischen Zusammenhängen leisten.

Ganz bewusst werden hier ausschließlich Aspekte berücksichtigt, die die Integration in den Blick nehmen, denn gerade in diesem Bereich wird die Einführung von Bildungsstandards heftig kritisiert. Ich sehe Chancen für den Integrativen Unterricht in der Entwicklung von sogenannten Bildungsstandards und den daraus entwickelten Kernlehrplänen – wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen!

Zunächst eröffnen Standards, die als Ziele zu erwerbende Kompetenzen von SchülerInnen formulieren, die Chance für jede Schule und jedes System standortbezogene Curricula zu entwickeln. Dadurch können die Freiräume der Schulen sowie der LehrerInnen größer werden, eigene Wege zu finden, *alle SchülerInnen gemeinsam* an die Standards heranzuführen und es wird gleichzeitig eine notwendige und verbindliche Orientierung geboten, die sich nicht an der Leistung einer Klasse, sondern an allgemeinen Kompetenzen orientiert.

Die Orientierung an diesen Standards für alle SchülerInnen ist ein wesentlicher Punkt! Das kann und darf nicht bedeuten, dass sie zu einem Selektionsinstrument werden, wenn Lernende die angedachten bzw. angestrebten Kompetenzen nicht erreichen. Und für *alle LehrerInnen* gibt es eine allgemeine *Verbindlichkeit* – die zunächst unabhängig von Störungsbildern oder individuellen Lernwegen als *gemeinsame Orientierung* für den Unterricht dient. Auch ein schwerst-beeinträchtigtes Kind hat ein Recht darauf, dass seine LehrerInnen sich an allgemeinen Standards orientieren und nicht beliebige und damit nicht wirklich transparente Intentionen verfolgen.

Die Diskussion über die Standards (und Kernlehrpläne) und deren Konkretisierungen in einem System können die Kooperation der KollegInnen untereinander, die Auseinandersetzung über pädagogische Schwerpunktsetzungen der Schule und über Differenzierungsmöglichkeiten in heterogenen Lerngruppen erheblich forcieren.

Dabei sind für den Unterricht nicht vorgesetzte engmaschige Lehrpläne maßgeblich, sondern Kernaussagen zu Kompetenzen, basierend auf allgemeinen Bildungszielen, die unserer Kultur und unseren gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen.

Wenn sich eine Integrationslehrerin besonders über den Leseerfolg eines Kindes mit Down-Syndrom freut: Steckt da nicht auch die Idee der Lehrerin dahinter, dass Lesen eine anstrengenswerte Kompetenz ist? Also ein allgemeines „Bildungsziel“, aus dem die Kompetenz „Lesen“ als Standard entwickelt wird? Das bedeutet noch lange nicht, dass Kinder ohne Lesekompetenzen ausgegrenzt werden, sondern erfordert eher das immer wieder neue *kooperative Suchen* nach Möglichkeiten, auch diese Kinder an das Kulturgut und die

Überlieferung heranzuführen – das kooperative Suchen nach „Lese-Ersatz“ oder elementarisierten Lesefähigkeiten. Für dieses Suchen ist das ganze System verantwortlich – nicht nur die einzelne Lehrkraft.

Als Alternative zur Ausgrenzung der SchülerInnen bei Nicht-Erreichen der Kompetenzen können in einem System mehrere Ebenen angedacht werden: eine genauere Diagnose der Fähigkeiten der SchülerInnen, ein Infragestellen der Methodenwahl durch die LehrerInnen oder die Analyse der Unterstützungsbedürfnisse durch das System bzw. die Frage nach der Unterstützung des Systems durch die nächst höheren Ebenen.

Für die Kooperation der KollegInnen und die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts bieten Überprüfungen eine Chance – wenn sie nicht als negatives Kontrollinstrument im Sinne eines Druckmittels interpretiert werden. Dazu müssen im Vorfeld klare Ziele und Indikatoren formuliert werden. Können sie dann nicht auch der Wertschätzung der LehrerInnen dienen, wenn sie ihre erfolgreiche Arbeit feststellen? Wenn ihre tägliche pädagogische Arbeit in sichtbaren Kompetenzen deutlich wird? Oder wenn *kollegiale Überlegungen* zur Verbesserung führen? Kann es nicht eine Bestätigung für ein System bedeuten?

Der ängstlich beäugte Selektionscharakter der Standards lässt sich nicht durch die Existenz der Standards per se erkennen. Gleichwohl müssen Standards und die Entwicklung von *Standards* bestimmten *Kriterien* (vgl. KLIE-ME-Gutachten; BMBF 2003) genügen – darum muss derzeit gerungen werden! Sie müssen kritisch unter folgenden Fragestellungen hinterfragt werden: Basieren sie auf Fachlichkeit und fördern gleichzeitig vernetztes Denken? Orientieren sie sich an den Kernbereichen des Faches? Beziehen sie sich auf Kompetenzen? Lassen sie Differenzierungen zu, z.B. unterschiedliche Kompetenzstufen als Anregung – nicht jedoch als Selektion? Sind sie verständlich, fördern sie Transparenz? Wurden bei der Entwicklung der Standards unterschiedliche Gruppen einbezogen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern...)? Ist es angedacht, die Standards nach gewisser Zeit weiter zu entwickeln?

Letztlich hängt alles davon ab, wie die Realisierung der Standards unterstützt und begleitet wird. Neben der materiellen Ausstattung der Schulen (z.B. um mediale Kompetenzen zu erreichen) sind Fortbildungen für LehrerInnen unverzichtbar. Dabei geht es nicht nur um ein Umdenken, sondern um die Fähigkeit, individualisierte, klassen- und schulbezogene Curricula zu entwickeln, die sich an den Standards orientieren. Es geht um die Fähigkeit, konstruktiv an einer Weiterentwicklung des Unterrichts für alle SchülerInnen und deren Erziehung mitzuarbeiten.

Zu warnen ist auch vor einer Testüberfrachtung, die sich aus den Bildungsstandards ergeben kann – und die damit verbundene Gefahr, diesem Aspekt mehr Aufmerksamkeit, Zeit und Energie zu widmen als der Weiterentwicklung eines differenzierten Unterrichts.

„Die große Gefahr im Bemühen um die Sicherung und Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität liegt darin, dass die Erstellung von Standards zu sehr problemgeleitet und nicht visionsorientiert ist. Bei der Konstruktion von Test-Items zeigt sich oft das Phänomen, dass das Finden eines geeigneten ‚Messinstruments‘ stärker in den Vordergrund rückt als die übergeordnete Vision dessen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als ‚Bildungsgut‘ vom Schüler bzw. der Schülerin beherrscht werden sollten“ (SCHRATZ 2004, 28). Und damit sind alle SchülerInnen gemeint – unabhängig von ihren ganz individuellen pädagogischen Bedürfnissen!

Simone Seitz

Lehr-/ Lernforschung für die inklusive Schule - Begründungen und Erschließungsmöglichkeiten

In der Integrations-/ Inklusionsforschung wird regelmäßig eine Vernachlässigung der Didaktikforschung angemahnt (vgl. WOCKEN 1998; FEUSER 1998; 1999). Gleichwohl bleibt der wissenschaftliche Diskurs zumeist bei Feststellungen dieser Art stehen. Besonders in Anbetracht der aktuellen Diskussionen um die Entwicklung von Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktiken ist dieser Umstand als prekär einzuschätzen. In diesem Beitrag werden daher anhand von drei Thesen die Bedeutungszusammenhänge einer inklusiv angelegten Lehr-/ Lernforschung sowie die hierin enthaltenen Erschließungsmöglichkeiten beleuchtet.

These 1: Eine inklusive Schule benötigt eine inklusiv angelegte Lehr-/ Lernforschung.

Gemeinsamer Unterricht findet in (West-)Deutschland seit fast dreißig Jahren statt. Dessen ungeachtet wurde nach den wissenschaftlichen Begleitforschungen der Schulversuche (vgl. im Überblick BLESS 1995; PREUSS-LAUSITZ 2002) in diesem Praxisfeld nicht mehr systematisch didaktisch geforscht. In der Folge hat sich der Inklusionsgedanke auf der wissenschaftli-

chen Ebene kaum in den allgemeinpädagogischen und -didaktischen Diskurs einbringen können. Für die Praxisebene bedeutet dies, dass LehrerInnen auch gegenwärtig eigeninitiativ didaktische Konzepte entwickeln, denn sie können weder auf Unterrichtsmaterialien zurückgreifen, die für den Gemeinsamen Unterricht konzipiert worden wären, noch auf lernbereichsdidaktisch angelegte Didaktikkonzeptionen als Absicherung ihrer täglichen Unterrichtsplanung.⁹

Auf der anderen Seite werden LehrerInnen gegenwärtig mit umfassenden theoretischen Postulaten für eine Praxis der inklusiven Schule konfrontiert, in denen sich regelmäßig der globale Verweis auf eine „inklusive Didaktik“ findet (vgl. HINZ 2002; 2004; SANDER 2004). Allerdings werden in diesen Veröffentlichungen weder konzeptionelle Konkretisierungen geliefert, noch findet sich dort ein Hinweis auf eine inklusiv angelegte Lehr-/ Lernforschung, die als Basis einer inklusiven Didaktikentwicklung angesehen werden kann (vgl. SEITZ 2004b).

Nun lässt sich im Rückgriff auf frühe fachliche Diskurse des Forschungsbereichs fragen, ob nicht eine inklusive Didaktik schlicht als eine ‚gute‘ Didaktik zu begreifen ist (vgl. HINZ 1993, 117), die unter Rekurs auf Ansätze, welche sich entweder an reformpädagogisches oder an konstruktivistisches Denken anlehnen, umgesetzt werden kann (vgl. SPICHER 1998, WILHELM, BINTINGER & EICHELBERGER 2002). Es ist aber zu fragen, ob diese Ansätze umfassend genug angelegt sind, um das Kriterium der Unteilbarkeit von Integration bzw. den selbstverständlichen Einbezug aller Kinder in eine inklusionsfähige Schule (HINZ 2002, 2004) didaktisch zu beantworten.¹⁰ Hierzu muss konstatiert werden, dass die Chancen von ‚schwerbehinderten‘ Kindern auf konzeptionelle Berücksichtigung in den genannten inklusionsdidaktischen Reflexionen mit zunehmender Praxisnähe rapide absinken (vgl. SEITZ 2004b, 325f). Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass SchülerInnen, je schwerer die eingeschätzte Beeinträchtigung, umso seltener am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen (vgl. HINZ 1999). Dennoch kann kritisch gefragt werden, ob nicht die Inklusionsforschung auf diesem Weg das von ihr selbst kritisierte Readiness-Modell und damit ein zentrales Qualitätskriterium für eine inklusive Praxis (vgl. HINZ 2002, 2004) implizit übernimmt und fest-

⁹ Auch die von FEUSER vorgelegte entwicklungslogische Didaktik beinhaltet keine konkrete Rückführung auf die Praxisebene und bleibt letztlich lerninhaltsbezogen unkonkret (vgl. FEUSER 1995, 168 ff; SEITZ 2004b, 333 ff).

¹⁰ SANDER (2004) kritisiert folglich zu Recht den einfachen Rückgriff auf pädagogisch-didaktische Konzepte, die letztlich in der Tradition einer aussondernden Schule entstanden sind.

schreibt.¹¹ Denn wird dieses letztlich administrativ begründete Umsetzungsproblem einer inklusiven Praxis bereits in der Entwicklung von Konzepten als gegeben übernommen, so wird damit die Inklusionsidee konzeptionell ‚verwässert‘.

Mit der ersten These werden daher inklusiv angelegte Forschungsarbeiten zu Lehr-/ Lernprozessen in inklusiven Lerngruppen postuliert. Dies umfasst zunächst allgemeindidaktisch angelegte Untersuchungen zu Handlungsformen, vor allem aber – und hier ist der umfassendere Forschungsbedarf wie auch der größere Erkenntnisgewinn zu vermuten – Untersuchungen zu lernbereichsdidaktischen Fragestellungen in inklusiv angelegten Forschungsdesigns. Aus eigenen Studien zu einem inklusiven Sachunterricht kann geschlossen werden, dass lernbereichsdidaktische Fragestellungen, die bereits in der Erhebung inklusive Qualitätskriterien umzusetzen suchen, am ehesten geeignet sind, praxistaugliche Kategorien für didaktische Konzepte in inklusiven Lerngruppen zu liefern (vgl. SEITZ 2004b).¹²

Der vielfach geforderte Qualitätssprung zu einer inklusionsfähigen Schule sollte somit auf der Forschungsebene eröffnet werden, indem eine inklusiv angelegte Lehr-/ Lernforschung entwickelt wird, die Reflexionen zu Lerninhalten und Lernperspektiven einbezieht.

These 2: Eine inklusive Schule benötigt ein inklusives Curriculum.
Die administrativen Vorgaben für den ‚ziendifferenten‘ Gemeinsamen Unterricht, denen zufolge Unterricht parallel an den verschiedenen Lehrplänen der ‚Regelschule‘ bzw. der verschiedenen sonderpädagogischen Förderbereiche auszurichten ist, gehen an dem Anspruch auf inklusive Unterrichtsqualität vorbei, denn diese begreift inklusiven Unterricht nicht als Addition verschiedener ‚Sonderdidaktiken‘, sondern verfolgt einen umfassenden, Verschiedenheiten akzeptierenden und Gemeinsamkeiten nutzenden Ansatz. Die meisten vorliegenden Curricula hingegen unterliegen einem impliziten Leitbild von ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘, was sich unter anderem darin zeigt, dass aktuelle ‚Regelschullehrpläne‘ meist in allgemeiner Form die pädagogische Bedeutung von Heterogenität thematisieren, in der fachlichen Konkretisierung jedoch auf das Lernen ‚nichtbehinderter‘ Kinder verengt sind (vgl. SEITZ 2004b, 104ff). Damit aber bleiben die Kinder mit ‚Förderbedarf‘ in der didaktischen Planung die ‚Anders‘-Kinder (vgl. HINZ 2002).

¹¹ „Readiness“ umschreibt die von der Inklusionspädagogik kritisierte Vorstellung, Kinder müssten sich für die Teilnahme am Gemeinsamen Unterricht als ‚integrationsfähig‘ erweisen, anstatt dass sich die Schule als inklusionsfähig zeigen muss (vgl. HINZ 2002, 2004).

¹² Die Forschungsinstrumente sollten dabei so gestaltet sein, dass alle Kinder daran teilnehmen können (vgl. Seitz 2004b, 198ff).

Die Integrations-/ Inklusionsforschung postuliert daher zu Recht ein inklusives (Kern-)Curriculum (vgl. FEUSER 1995, HINZ 2002, 2004), wie dies aber konkret aussehen soll, wagt bislang noch niemand zu sagen. Entsprechend den Empfehlungen der UNESCO-Erklärung von Salamanca, allen Kindern Zugang zum Curriculum der allgemeinbildenden Schulen zu ermöglichen (vgl. UNESCO 1996, 23), wird vielmehr vorgeschlagen: „Für jedes Kind und mit ihm kann und muss also immer wieder neu überlegt und entschieden werden, in welchem Lernbereich es sich an welchem Vorhaben in welcher Weise im sozialen Zusammenhang und für sich individuell beteiligen kann – und dies ist die zentrale Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts“ (HINZ 2002, 358).

Es ist aber kritisch zu fragen, ob eine größtmögliche ‚Beteiligung‘ eines Kindes an Lehrplaninhalten, die sich in der fachlichen Konzeption am ‚Normalkind‘ ausrichten, tatsächlich als inklusive Qualität des Unterrichts zu begreifen ist oder ob auf diese Weise nicht vielmehr weiterhin die Anpassungsleistung beim ‚Anders‘-Kind belassen wird und folglich der geforderte Qualitätssprung zur Inklusion umgangen wird.¹³ Denn aus der Sicht einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. PRENGEL 1993, HINZ 1993) ist vielmehr impliziert, curriculare und didaktische Entscheidungen gleichberechtigt von den verschiedenen Deutungsmustern und Zugangsweisen aller Kinder ausgehend zu treffen. Solange aus der Inklusionsforschung heraus noch kein empirisch fundiertes inklusives Curriculum entwickelt wurde, bleibt der Anspruch der Inklusionsforschung auf eine „Praxis der Inklusion“ (vgl. HINZ 2002, 2004) somit ein allein theoretisches Postulat.

Hierin begründet sich die zweite These, denn ein Qualitätssprung zur inklusiven Schule – so wurde argumentiert – kann nur dann gelingen, wenn diesem auch auf curricularer Ebene eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. PRENGEL 1993) zu Grunde gelegt wird. Weitergehend ist daher auch die Denkfigur der Kompetenzstufen kritisch zu hinterfragen, die im Anschluss an das methodische Design von PISA aktuell für die Konzeption von Bildungsstandards herangezogen und fachdidaktisch konkretisiert wird (vgl. KLIEME 2004). Im Sinne einer Output-Orientierung werden dort Kompetenzanforderungen in fachdidaktisch operationalisierter Form formuliert. „Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (BMBF 2003, 21). Diese

¹³ Ein in diesem Zusammenhang wenig beachtetes Problem ist die Verstrickung bestehender ‚Regelschullehrpläne‘ mit entwicklungspsychologischen Grundlagen, welche in dem Anliegen, ‚Durchschnittswerte‘ für bestimmte Altersstufen herauszuarbeiten, lediglich mit ausgewählten ‚Normkindern‘ arbeiten (vgl. SEITZ 2004b, 86ff, 2004c).

Kompetenzen sollen empirisch erfassbar und damit kontrollierbar sein. Auf diesem Weg soll erreicht werden, dass LehrerInnen diagnostisch kompetent die Lernwege ihrer SchülerInnen verfolgen. Es ist allerdings zu befürchten, dass das Anliegen, fachliche Ziele empirisch punktgenau erfassbar zu machen, zu einer Engführung des Blickes auf die SchülerInnen führt, der systemische Kontexte von Lernwegen außer Acht lässt und sich einer Auffassung von Lernen und Entwicklung in beweglichen, mehrdimensional zu denkenden ‚Möglichkeitsräumen‘ widersetzt (vgl. SEITZ 2004c).

Das entscheidende Problem des Bildungsstandardkonzepts aus der Sicht der Inklusionsforschung kann gleichwohl in der dort proklamierten „Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards“ (BMBF 2003, 27) gesehen werden. „Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten“ (ebd., 25). In Abgrenzung von „Regelstandards“, die sich am fiktiven ‚Durchschnittskind‘ orientieren, soll damit ein nach ‚oben‘ hin offenes Differenzierungsmodell in Kompetenzstufen eröffnet werden (vgl. ebd., 27f). Kritisch zu fragen ist aber, ob solcherart konzipierte „Mindeststandards“ auch jene SchülerInnen einbeziehen, die den Förderbereichen Lernen und Geistige Entwicklung zugerechnet werden. Da besonders das Lernen dieser SchülerInnen sich kaum in einem verbindlichen ‚standardisierten‘ Output fassen lässt, kann vermutet werden, dass der beanspruchte Geltungsbereich auf „alle Schülerinnen und Schüler“ (ebd., 25) letztlich lediglich alle ‚RegelschülerInnen‘ umfasst. Damit wäre auf einen bedeutsamen ‚blinden Fleck‘ des Konzepts verwiesen. Insofern kann vermutet werden, dass dieses Kompetenzmodell zwar die Fiktion des ‚Durchschnittskindes‘ überwindet, dies aber mit der Fiktion des ‚Mindest‘-Kindes löst. In der Folge müssen neue Aussonderungsmechanismen befürchtet werden.

Für die Inklusionsforschung heißt dies in der Konsequenz zum einen, sich aktiv in den Diskurs um Bildungsstandards einzubringen, um ‚blinde Flecken‘ dieser Art aufzulösen und zum anderen, aus sich heraus eine inklusiv gedachte Curriculumentwicklung zu eröffnen (vgl. SEITZ 2004b, 356).

These 3: Eine inklusive Schule benötigt inklusiv strukturiertes Unterrichtsmaterial.

Die dritte These führt die erste (Lehr-/ Lernforschung) und die zweite (Curriculum) auf der Praxisebene zusammen und kann daher knapp gefasst werden. LehrerInnen im Gemeinsamen Unterricht können neben den allgemein didaktisch gehaltenen Postulaten bislang in der Hauptsache lediglich auf lernbereichsdidaktische Materialien zurückgreifen, die dieses Praxisfeld zumeist ignorieren (vgl. SEITZ 2004a). Für PraktikerInnen ist es folglich

schwierig, sich auf die weitgreifenden theoretischen Postulate und Qualitätsstandards für Inklusion einzulassen, zumal die eigens entwickelten praxeologischen Konzepte nur selten eine Spiegelung im wissenschaftlichen Diskurs finden. Für die Praxisebene ist damit zu befürchten, dass theoretische Postulate der Inklusion an den schulischen Unterrichtsbedingungen und Unterrichtsschwierigkeiten vorbei verhandelt werden.

Für die Forschungsebene ist damit unbedingt eine stärker praxisbezogene Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen angezeigt. Wird die Entwicklung von Unterrichtsmaterial weiterhin allein den Fachdidaktiken überlassen, so ist anzunehmen, dass diese auch zukünftig einseitig auf ‚RegelschülerInnen‘ hin verengt werden (vgl. ebd.). Daher wird an dieser Stelle eine engere Kooperation mit den lernbereichsdidaktischen Disziplinen postuliert. Auf diesem Weg – sowie in engem Zusammenhang mit der Praxis – sollte ein Diskurs um inklusiv angelegte Lernbereichsdidaktiken eröffnet werden, der die Leitidee der inklusiven Schule zukünftig in eine unterrichtspraktisch greifbare Gestalt transformieren kann.

Florian Haerle

Curriculare Inklusion als ein Qualitätsmerkmal der inklusiven Schulpraxis

Die inklusive Schulpraxis (Arbeitsdefinition) beinhaltet die vollständige Teilhabe von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen jeglicher Art am gemeinsamen Klassenunterricht einer Regelschule ihres schulischen Einzugsbereiches. Sie umfasst die physische, soziale und curriculare Inklusion aller SchülerInnen. Unter der curricularen Inklusion im Besonderen verstehe ich die aktive Teilhabe von allen SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen am aktuellen Lerngegenstand des gemeinsamen Klassenunterrichts, welcher im Lehrplan der besuchten Regelschule konstituiert ist (vgl. HAERLE 2003).

Das Konzept der curricularen Inklusion beruht vornehmlich auf den Forderungen der Salamanca-Erklärungen (UNESCO 1994). Von besonderem Interesse sind hier die Forderungen nach (a) flexiblen und anpassungsfähigen Schulsystemen (Article 27), (b) gezielter Anpassung gemeinsamer Curricula an die Bedürfnisse aller Schüler (Article 28), und (c) der Bereitstellung von

unterstützenden Maßnahmen, um allen SchülerInnen die Teilnahme am Curriculum zu ermöglichen (Article 28). Die curriculare Inklusion stellt somit ein Qualitätsmerkmal der inklusiven Schulpraxis dar.

Die curriculare Inklusion setzt die Entwicklung eines einzigen Curriculums voraus, das von allen SchülerInnen erschlossen werden kann. Ein solches Curriculum muss auf flexiblen Grundstrukturen basieren und damit eine aktive Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden ermöglichen. Eine adäquate Anpassung entspricht einem Balanceakt zwischen zwei entgegengesetzten Anforderungen. Dies ist zum einen die Notwendigkeit, die breit gefächerten Ziele von Bildung und Erziehung einzubeziehen, die für alle SchülerInnen unabhängig von ihren Fähigkeiten und Bedürfnisse gelten sollen. Auf der anderen Seite muss ein solches Curriculum die unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Lernpräferenzen von jedem einzelnen Schüler berücksichtigen, um das Höchstmaß seiner Bildungsfähigkeit und seines Leistungsvermögens zu erreichen. Eine solche Balance von curricularen Anforderungen bedeutet, dass ein Vergleich von Schülerleistungen und persönlichem Wachstum schwer und/ oder unmöglich ist. Daher sollte sich die Bewertung von Schülerleistungen im inklusiven Unterricht ausschließlich auf die individuelle Entwicklung von Schülern konzentrieren und nicht in Relation zu ihren Peers oder zu standardisierten Lernzielen gemessen werden.

Eine flexible Grundstruktur kann auf einem Multi-Level-Curriculum und/ oder einem Overlapping-Curriculum basieren (vgl. FOREMANN 2001, HAERLE 2003, JENKINSON 1997). Die aktive Gestaltung von gemeinsamen Unterrichtseinheiten für alle SchülerInnen soll durch die Flexibilität der curricularen Grundstrukturen ermöglicht und durch die LehrerInnen geleistet werden. In nachstehender Reihenfolge (Fragen) sollte die Anpassung von Unterrichtseinheiten, wenn zwingend notwendig, erfolgen:

- Was können SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen durch die Anpassung von Unterrichtsmethoden, Aktivitäten, Materialien und Aufgaben innerhalb der gemeinsamen Unterrichtseinheit lernen?
- Was kann ein Schüler durch die Anpassung von Unterrichtsmethoden, Aktivitäten, Materialien und Aufgaben innerhalb der gemeinsamen Unterrichtseinheit mit der Unterstützung durch eine weitere Person lernen?
- Was kann ein Schüler durch Lernzieldifferenzierung innerhalb einer gemeinsamen Unterrichtseinheit lernen?
- Welche Segmente der gemeinsamen Unterrichtseinheit sind nicht für den Schüler angemessen und erfordern eine segregative Förderung?

Die Beschulung von SchülerInnen außerhalb der gemeinsamen Unterrichtseinheit ist zu vermeiden, da sie dazu tendiert, die Unterschiede zwischen den SchülerInnen zu vergrößern und aufrechtzuerhalten, was als ein Gegensatz zu einer inklusiven Schulpraxis gesehen werden kann (vgl. WESTWOOD 1993).

Die Entwicklung flexibler Curricula innerhalb von Schulsystemen und die Anpassungsbereitschaft von gemeinsamen Unterrichtseinheiten durch die Lehrer weisen auf eine curriculare Inklusion hin. Da eine inklusive Schulpraxis nur erfolgreich und zu rechtfertigen ist, wenn neben der physischen und sozialen auch gezielt die curriculare Inklusion vorhanden ist, kann die curriculare Inklusion als ein Qualitätsmerkmal der inklusiven Schulpraxis bezeichnet werden.

Andrea Platte

Inklusive Qualität: eine Frage der Kompetenz oder eine Frage der Bildung ?

Die Integrationsbewegung ist trotz inzwischen langjähriger wertvoller Erfahrungen in der schulischen Praxis und vielfältigen überzeugenden Forschungsergebnissen, trotz bildungspolitischer Umstrukturierungen (KMK 1994) bis heute eine Subkultur geblieben. Es stellt sich die Frage, ob und wie der Weg aus der Subkultur zu einer umfassenden Kultur eingeschlagen werden kann. Entsprechend der aktuellen internationalen Begriffsdiskussion muss eine solche Kultur über integrative Konzeptionen hinausgehend sich heute als Kultur der Inklusion verstehen (vgl. HINZ 2002). Die Gestaltung inklusiver (Schul-)kulturen, so wie sie im Index für Inklusion unterstützt werden, kann nicht nur sonderpädagogisches oder integrationspädagogisches Anliegen sein, sondern muss sich vor allem in der allgemeinpädagogischen (Schul-)landschaft vollziehen. Für die Integrationspädagogik verlangt das einen Schritt „heraus“, entschiedener als bisher, in die allgemeine Pädagogik und Didaktik. Ich nenne deswegen meine erste These, wohl wissend, dass sie hier oder dort Schermer oder Unwillen auslösen wird:

These 1: Abschied von der Integration: Veränderungen in der allgemeinen Pädagogik kann die Integrationsbewegung nur bewirken, indem sie heraustritt aus der Nische der Sonder- und Integrationspädagogik. Im gemeinsamen

Unterricht tätige KollegInnen (aller Schulformen) und Schulleitungen beschreiben vielerorts eine Veränderung des Unterrichts: „Denn die behinderten Kinder fokussieren jene Unterrichtsmängel, die auch vielen nichtbehinderten Kindern Schwierigkeiten bereiten“ (SANDER 2000, 16). Die Vielzahl unterschiedlichster Kinder, die heute z.B. in einer Grundschulklasse zusammenkommen, zeigt die „natürliche Heterogenität“, die auch im Versuch der Zuordnungen zu Schulformen, Leistungsgruppen oder Förderschwerpunkten letztendlich nicht zu „homogenisieren“ ist.

In der Wertschätzung der Vielfalt liegt eine Quelle des integrativen/ inklusiven Unterrichts, die im wahrsten Sinne des Wortes „erfrischend“ für alle Lerngruppen sein könnte: „Finnland, Kanada und England (...) haben bei PISA den Beweis erbracht, dass Integration das Lernen aller Schülerinnen und Schüler fördert. Auch bei den deutschen ‚Integrationsversuchen‘ war dies ein Ergebnis jeder Evaluation. Ob Deutschland im internationalen Vergleich seine Leistungen verbessern kann, hängt auch davon ab, ob die Integration gelingt – von Behinderten, von Migranten, von allen so unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen“ (RATZKI 2003, 14).

Die deutsche Strategie begabungsgerechter, sprich möglichst homogener Lerngruppen hat im internationalen Vergleich nicht zu erwarteten Leistungen geführt: „In der Justiz würde man von einem erdrückenden Indizienbeweis für die Überlegenheit eines integrierenden Schulsystems im Vergleich zu einem selektiven sprechen“ (FEND 2002, 1).

So segregativ wie das Schulsystem ist hierzulande auch die LehrerInnen(aus)bildung. In Studien- und Prüfungsordnungen gibt es bisher keine Reaktion auf die mit den KMK-Empfehlungen von 1994 eingeführte Pluralität der Förderorte für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das heißt: LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen sind auf Kinder oder Jugendliche mit Förderbedarf in ihrer Klasse ebenso wenig vorbereitet wie LehrerInnen für Sonderpädagogik auf den Einsatz an einer allgemeinbildenden Schule. Eine Umstrukturierung der LehrerInnenbildung in Richtung einer gemeinsamen Schule stünde an – zumindest jedoch die Kooperation der an der LehrerInnenausbildung beteiligten Fakultäten.

These 2: Abschied vom „kompetenten Menschen“: Als ein Beispiel für interdisziplinäre Kooperation möchte ich ein Seminar vorstellen, das im Wintersemester 2003/ 2004 erstmals in Kooperation der Heilpädagogischen Fakultät und der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln unter dem Titel „Der inkompetente Mensch“ stattfand. Die Motivation dazu ergab sich aus zwei Beweggründen: „Eine Schule für alle braucht eine gemeinsame Lehrer/innenbildung mit gemeinsamen Aufgabenstellungen“ – mit dieser

Botschaft waren auf einem Symposium Vertreter und Vertreterinnen aller an der LehrerInnenbildung beteiligten Kölner Fakultäten von Kollegen der Heilpädagogischen Fakultät (Jürgen MÜNCH, Andrea PLATTE) auf die mit den Empfehlungen der KMK 1994 erweiterte Zuständigkeit aller Schulen für alle Schüler hingewiesen und zur Kooperation aufgefordert worden.

Für die kritische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff aus anthropologischer Sicht (Impuls des Kollegen Matthias BURCHARDT, Philosophische Fakultät) schien der Blick aus heilpädagogischer Perspektive auf die Begriffe Mensch – Behinderung – Kompetenz erweiternd interessant.

Das Seminar wurde durchgeführt von drei Lehrenden der HPF (Katrin ILM, Oliver DYCKER, Andrea PLATTE), einem Kollegen der Philosophischen Fakultät (Matthias BURCHARDT) und mit etwa 60 Studierenden beider Fakultäten. Den Gedankengang des dargestellten Seminars „Der inkompetente Mensch“ möchte ich im folgenden zusammenfassend skizzieren.

Die LehrerInnenbildung ist heute wesentlich bestimmt durch die Entwicklung von Kompetenzen, die im Laufe des Studiums erwartungsgemäß erworben werden sollen. Auch die Sonderpädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, „von den Kompetenzen auszugehen“, um sich von defizitorientierter Förderung zu distanzieren. Im Sinne einer inklusiven Bewusstseinsbildung, die Einseitigkeit gegenüber Vorsicht walten lässt, stellt sich die Frage: Wo bleibt, bei starker Hervorhebung von Kompetenzen, die Inkompetenz? Wo bleiben die, deren Kompetenzerwerb nicht erkennbar und abprüfbar ist? Wo bleibt die – seien wir ehrlich! – jedem von uns vertraute Inkompetenz in vielen Bereichen trotz und neben gewisserhafter Ausbildung und Förderung erforderlicher Kompetenzen? Das Ausblenden der Inkompetenz im Kompetenzmodell läuft Gefahr, Ausgrenzung zu produzieren. Der Versuch einer inklusiven Bewusstseinsfindung sollte deswegen die Inkompetenz als Wesensmerkmal des Menschen einschließen.

Im weithin bekannten Mythos rettet der mutige und kluge Ödipus die Stadt Theben, indem er die Frage der Sphinx mit Leichtigkeit beantwortet und sich dadurch als kompetent erweist. Er scheitert jedoch am Erkennen seiner selbst; sein eigenes Schicksal erschließt sich ihm erst viel später, als er als Blinder „sehend“ wird. Während es für die Frage der Sphinx offensichtlich eine eindeutige Antwort gibt, die richtig oder falsch gelöst werden kann, ist die Frage des eigenen Wesens und Weges nicht mit vergleichbarer Eindeutigkeit zu bewältigen. Es gibt verschiedene mögliche Wege, auf denen der Mensch sich in lebenslanger Suche befindet. In Bezug auf die drei anthropologischen Fragen:

- Wie ist der Mensch beschaffen?
- Was ist der Mensch in seinem Wesen?
- Woraufhin soll der Mensch sein Menschsein entwerfen?

stellt Eugen FINK (1978, 34-46) fest, dass der Mensch sich von Tier und Gott insofern unterscheidet, dass diese sich nicht in eine Richtung bewegen, während der Mensch das sein Leben lang tut. Diese Aufgegebenheit (einer Suche, einer Entwicklung zu etwas) zeichnet ihn als imperfekt – unvollkommen – inkompetent aus. Darin sind alle Menschen gleich.

Für die Begriffe Mensch – Behinderung - Kompetenz ergibt sich daraus: Menschen sind in ihrer Wesenhaftigkeit gleich. In der Bewältigung der Lebensaufgabe, der Aufgegebenheit gibt es keine Abstufungen in mehr oder weniger kompetent, sondern eine allgemein menschliche Inkompetenz.

Das Phänomen Behinderung steht nicht am Rande von Normalität, sondern trifft jeden von uns in seiner und ihrer Unvollkommenheit und Inkompetenz und in der Aufgegebenheit des Lebens selber, in der permanenten Suche, das Leben zu bewältigen. Damit trifft es einen jeden Menschen im Kern seines Wesens.

Für die LehrerInnenbildung und die in ihr verankerte didaktische Ausbildung heißt das: Neben der starken Ausrichtung auf den Erwerb von Kompetenzen darf die Didaktik ihren Beitrag zur Unterstützung des Menschen als „inkompetentes Wesen“, welches sich auf einer dauerhaften Suche befindet, nicht vernachlässigen!

These 3: Abschied wohin: Bildung als Weg – Bildung als Antwort: Wird der Mensch als „inkompetentes“, sich „zu etwas hin entwickelndes Wesen“ verstanden, so bedarf er der Erziehung und Bildung. Bildung ist dann ein Angebot der Unterstützung auf dem Weg des Suchens nach sich selbst, auf dem sich ausnahmslos alle Menschen befinden. Die Ausbildung von Kompetenzen kann Bildung nicht ersetzen. Bildung in diesem Sinne bezieht sich auf die Fragen, die nicht mit einer Antwort zu lösen sind: So zeigt das Beispiel des Ödipus, dass dieser trotz bewiesener Kompetenz sein eigenes Schicksal zunächst nicht zu erkennen vermag.

Mit WALDENFELS (2000, 336-393) wird Bildung verstanden als Responsivität. Für die zuvor formulierte Aufforderung an die Integrationsbewegung, sich aus ihrer Nische heraus zu lösen, kann Bildung die Richtung weisen, die auf zuvor verlangten Abschied folgt. Wenn die vielen innerhalb der Integrationsbewegung gewonnenen Impulse und Erkenntnisse Einsatz finden in der Gestaltung einer gemeinsamen, allgemeinpädagogischen (Schul-)kultur, kann es nicht mehr nur darum gehen, dass behinderte SchülerInnen in das beste-

hende System Schule integriert werden,¹⁴ sondern dann muss im Bewusstsein der Inklusion die Sicht gewendet werden: Bildung als Weg meint alle Menschen und schließt keine Personengruppen und keinen einzelnen aus. Jeglicher Ausschluss benachteiligt nicht nur die, die ausgesondert werden, sondern enthält zugleich jedem, der innerhalb des aussondernden „Kreises“ bleibt, einen wesentlichen Teil von Welt, von Menschsein und Lebensgestaltung vor. Inklusiver Bildungsprozesse als Teil gemeinschaftlicher Weltgestaltung schöpfen aus der Vielfalt von Lebensformen, von unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen, von individuellen Lebenswelten. Eine Didaktik inklusiver Bildungsprozesse meint „alle alles allumfassend“. Diese viel zitierte, vor über 300 Jahren von COMENIUS (1912) formulierte Aussage müsste heute wörtlich verstanden und mit größerer Konsequenz umgesetzt werden als zu seiner Zeit: Sind mit alle wirklich „alle“ gemeint, so kann kein Mensch von Bildung ausgeschlossen werden. Jedem Menschen sollte prinzipiell jeder Bildungsinhalt zugänglich sein – alles, denn: „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt“ (FEUSER 1999, 1).

Es gibt keinen Grund dafür, dass ein Bildungsinhalt durch die Entscheidung von PädagogInnen für einen bestimmten Schüler, eine Schülergruppe oder Schulform¹⁵ als nicht relevant erklärt wird. Eine allumfassende Beschäftigung mit einem Bildungsinhalt möchte ich heute so verstehen, dass möglichst unterschiedliche Zugänge diesen erst in seiner Vielfalt erfahrbar machen.

Auf dem Weg einer solchen Auseinandersetzung mit der Welt, den uns umgebenden Dingen und den zu erlernenden Inhalten sind Lehrende und Lernende gemeinsam Suchende. Didaktik kann so verstanden zu einer Begegnung von Theorie und Praxis werden, denn die Begegnung mit der Welt findet in Schule und Hochschule in gleicher Weise statt.

These 4: Didaktik inklusiver Bildungsprozesse: Die immer wieder neue, unbefangene Begegnung mit der Sache und dadurch mit sich selber und miteinander: Eine Didaktik inklusiver Bildungsprozesse kann keine speziell auf Integrationsklassen ausgerichtete Konzeption sein. Sie muss sich einmischen in die Allgemeine Didaktik und vor allem in die Fachdidaktiken, damit diese

¹⁴ Der Gedanke kann übertragen werden auf Menschen in allen Alters- und Lebenssituationen, die behindert werden und auf Integration über die Schule hinaus in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Systemen.

¹⁵ Mit starker Betonung auf lebenspraktischen Lerninhalten begibt sich etwa vielerorts die Schule für Geistigbehinderte in die Gefahr, Bildungsinhalte für ihre SchülerInnengruppe zu „selektieren“.

in konsequenter Individualisierung, Differenzierung und Elementarisierung ausnahmslos alle Schüler/innen miteinbeziehen und einbeziehen – unabhängig davon, wie sich eine Lerngruppe zusammensetzt – aus behinderten oder nicht behinderten, aus benachteiligten oder hochbegabten Mitgliedern. Jede Gruppe ist heterogen, auch wenn die Selektierung und Parzellierung des deutschen Schulsystems aus der Überzeugung gewachsen ist, Homogenisierung sei möglich – und förderlich.

Aufgabe von Didaktik ist demnach die Gestaltung von Begegnungen mit den Dingen und Lerngegenständen, in denen eine Weiterentwicklung, eine Annäherung an Welt stattfinden kann. In dieser Begegnung mit den Dingen und über die Dinge mit dem anderen kann sich der einzelne verändern.

Inklusive Didaktik nutzt die individuell unterschiedlichen subjektiven Zugänge zum Lerngegenstand, um diesen in seiner Vielfalt zu erfahren. Unabhängig davon, wie eine Lerngruppe zusammen gesetzt ist, bereichert die Vielfalt an subjektiven Zugängen den Lerngegenstand, die Sache, den Unterrichtsinhalt und ermöglicht damit eine umfassende Wahrnehmung von Welt.

These 5: Perspektivenvielfalt: Die Forderung nach Integration von bislang ausgegrenzten Minderheiten, in diesem Fall von behinderten SchülerInnen, an schulischen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen ergibt sich zumeist und zunächst aus der Berufung auf das Recht auf Teilhabe. Daneben wird in der Regel nicht beachtet, dass der Ausschluss spezifischer Menschen und Personengruppen aus unserer Weltgestaltung auch für uns (die an der Aussonderung Beteiligten, vermeintlich nicht Ausgesonderten) einschränkende Konsequenzen hat. Indem wir uns und alle sorgfältig homogenisierten Lerngruppen von Perspektiven ausschließen, die zu unserer aller Welt gehören, begrenzen wir auch diese. Je vielfältiger die Perspektiven auf die Dinge und die Welt, desto umfassender werden sie erfahrbar. Es geht also nicht nur darum – bestenfalls noch in humanitärer oder karitativer Absicht – behinderte Menschen „zu integrieren“, sondern es geht darum, auch uns nicht auszuschließen – von ihrer Perspektive.

Inklusive Bildungsprozesse leben von der Vielfalt unterschiedlichster Perspektiven auf ein gemeinsames Thema oder Anliegen. Erst in der Begegnung vielfältiger subjektiver Zugänge wird ein Thema, wird ein Gegenstand in seinem Kern erfassbar. Dieser Gedanke sollte vor allem Eingang finden in die Fachdidaktiken.¹⁶

Die Erkenntnisse, die Sonder- und Integrationspädagogik über lange Jahre gewonnen haben, können einen wichtigen Beitrag zu dieser Teilhabe leisten –

¹⁶ Vgl. zu Fachdidaktik die Beiträge von HAERLE und SEITZ in diesem Kapitel.

wenn es dabei um Teilhabe in Inklusion geht. Der Ort, an dem in diesem Sinn gemeinsame Bildungs- und Lebensgestaltungsprozesse stattfinden können, ist die allgemeinbildende Schule.

Mit Blick zurück auf die Ausgangsthese „Abschied von der Integration“ bedeutet das: Wir, IntegrationspädagogInnen, müssen Abschied davon nehmen, „unsere Schüler“ irgendwo in integrativen Regelschulen „unterzubringen“. Statt dessen sollten wir darauf bestehen, dass wir nur in Gemeinsamkeit die Welt in all ihren Facetten wahrnehmen und gestalten können, in der wir gemeinsam leben. Für die Diskussion über Bildungsstandards ergibt sich dann folgende abschließende These:

These 6: Inklusive Qualität zeigt sich auch in der Wertschätzung der allgemein menschlichen Inkompetenz: Ob Bildungsstandards für eine so verstandene inklusive Qualität hinderlich oder förderlich sind, bleibt fragwürdig und ist nicht zuletzt davon abhängig, dass wir uns in die Diskussion und Ausgestaltung einbringen: Können „Standards“ Bildung beschreiben oder geht es dabei eher um „Kompetenzen“?

Saskia Erbring

Integration/ Inklusion braucht die Diskussion um Bildungsstandards – besonders im Bereich der Lehramtsausbildung

Davon ausgehend, dass sich die Diskussion um Bildungsstandards auch auf die universitäre Ausbildung ausdehnen wird (bzw. bereits auf dem Weg dorthin ist – Stichworte: Bachelor/ Master-Studiengänge, Modularisierung) blicke ich aus der Perspektive der Ausbildung auf die Problematik. Hier überschneiden sich Defizite der allgemeinen und der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung. Bisher wurden Qualitätsmerkmale „guter“ Lehre an der Universität – insbesondere vor dem Hintergrund des Lehramtsstudiums – kaum reflektiert. Mit der Reform der Studiengänge geraten endlich hochschuldidaktische Fragestellungen in den Fokus. Ein für mich sehr positiver Aspekt der Bildungsstandards ist die dadurch ausgelöste Diskussion darüber, was gelernt und gelehrt werden soll und vor allem wie dies realisiert werden kann.

Meiner Ansicht nach liegt hier eine entscheidende Chance für die Weiterentwicklung der Integration: Wenn aktuelle hochschuldidaktische Sichtweisen und Verfahren sich in der Ausbildung wieder finden und der Erwerb entsprechender Schlüsselkompetenzen angestrebt wird (z.B. Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Interaktionskompetenz nach WILDT 2002, 17), werden nicht nur ungeeignete Verfahren der Lehre und Wissensvermittlung ad acta gelegt. Es geraten zugleich Kristallisationspunkte der Integration wie z.B. Teamarbeit, offene Unterrichtsformen etc. ins Blickfeld. Diese „Problemzonen“ der Integration werden dann veränderbar, wenn die Ausbildung zu einer veränderten Sichtweise auf Lernen und Lehren anleitet und sich als Praxisfeld zur Erprobung methodischer und didaktischer Fähigkeiten versteht.

Integration ist auch ohne die entsprechende Qualifikation in der Ausbildung möglich – das zeigt uns die Realität –, aber viele Probleme und Widerstände könnten mittels einer reformierten Ausbildungsstruktur behoben werden!

These 1: Integration/ Inklusion stellt Lehrkräfte vor die Aufgabe, den sozialen Umgang miteinander zu moderieren und zu reflektieren: Woran bereits der integrative Unterricht zu scheitern droht: Lehrkräfte sind nicht ausreichend darin ausgebildet, den sozialen Umgang innerhalb des Klassenraums zu moderieren und zu reflektieren. Supervision und andere Weiterbildungsangebote können diese Lücke nur unzureichend schließen – zumal diese Verfahren unter Lehrpersonen noch wenig anerkannt sind. Erst wenn die Ausbildung sich für den Erwerb von Interaktionskompetenzen zuständig erklärt, wird der Gedanke der Inklusion umsetzbar. Um Interaktion reflektieren zu können und den eigenen Anteil an Interaktionen wahrzunehmen, ist der Kern pädagogischer Professionalität (die Selbstverantwortungskompetenz, vgl. ARMING 2000, 306f), bereits in der Ausbildung zu berücksichtigen. Für Dozierende als auch für Studierende bedeutet Selbstverantwortungskompetenz vor allem, sich zugleich als Lehrende und Lernende zu verstehen und zu erproben.

These 2: Lehrpersonen in der Integration/ Inklusion vermitteln nachhaltiges Wissen, weil sie handlungsorientierte Lern- und Lehrmethoden einsetzen: Handlungsorientiertes Lehren will gelernt sein. Wenn die Ausbildung sich der Empfehlung des Wissenschaftsrats (forschendes, problem- und handlungsorientiertes Lernen zu ermöglichen) verpflichtet, können die im integrativen Unterricht bereits etablierten Lehr-Lern-Formen effektiver angewendet werden. Zugleich eröffnet sich so eine Chance, die allgemeine Schulland-

schaft zu verändern und für inklusive Qualität zu öffnen. Indem die Methoden in der Ausbildung ausprobiert und verwendet werden, sind sie im Schulalltag anwendbar. Dozierende üben dabei eine Vorbildfunktion aus, d. h. sie haben die Aufgabe sich in diesem Bereich fortzubilden.

REISER hebt hervor, dass die Fähigkeit sich im späteren Beruf selbst weiterbilden zu können, für PädagogInnen von besonderer Bedeutung ist (vgl. REISER 1998, 51). Mit dem Erfahrungshintergrund einer Ausbildung, die zu forschendem Lernen ermutigt, haben zukünftige LehrerInnen eine wesentliche Voraussetzung hierfür erhalten.

These 3: Integration/ Inklusion ermöglicht effektives Lernen, weil vergleichende Bewertung und Stigmatisierungen vermieden werden: Auch hier zeigt sich wieder die Relevanz der Diskussion um Bildungsstandards für die Integration/ Inklusion: Was ist das Ziel von Schulbildung? Im Wesentlichen doch „das Lernen zu lernen“. Dies stellt die ausschließlich vergleichenden Bewertungsstrategien hinsichtlich erworbenen Sachwissens in Frage. Um selbstständiges Lernen zu fördern ist es wichtig, dass Bewertungsmaßstäbe transparent sind und Leistungsschritte für die einzelnen SchülerInnen gangbar gemacht werden. Förderpläne bieten solche Möglichkeiten an.

These 4: Integration/ Inklusion ermöglicht Entwicklung, weil die einzelnen Menschen in ihrem „So-sein“ anerkannt und gefördert werden: Mit oben genannten Schritten wird Entwicklung und Selbststeuerung ermöglicht – und die SchülerInnen werden zu LehramtsstudentInnen, die bereits selbstgesteuert lernen können, und die Ausbildung muss sich erneut verändern.

Literatur

- ARMING, Friedhelm: Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In: BAYER, Manfred u.a. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Obb. 2000, 302-315
- Bildungsstandards. Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Empfehlungen des Grundschulverbandes zur aktuellen Standard-Diskussion. Beschluss der Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes vom 22./ 23.11.2002. In: *Aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule* 81(2003)
- BLESS, Gerard: *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern, Stuttgart, Wien 1995
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn 2003
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas: *Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“*. In: FEUSER, Georg (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main 2003a, 37-46

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Martin-Luther-Universität) 2003b
- COMENIUS, Johann Amos: Didactica Magna. Berlin 1912
- DEMME, Marianne: Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: Die Deutsche Schule 95(2003), 135-138
- DEPPE-WOLFINGER, Helga: PISA und IGLU – Bildungspolitische Dimensionen aus Sicht der Sonder- und Integrationspädagogik. Vortrag auf der 41. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik, 7. - 9.10.2004, Gießen
- EBERWEIN, Hans: PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54(2003), 338-342
- FEND, Helmut: Alle fördern – von allen viel verlangen. In: Erziehung und Wissenschaft 54(2002)6, 2
- FEUSER Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- FEUSER Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: HILDESCHMIDT, Anne & Schnell, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 19-36
- FEUSER, Georg: Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22(1999)1, 39-49
- FINK, Eugen: Das Rätsel Mensch. In: FINK, Eugen (Hrsg.): Grundfragen systematischer Pädagogik. Freiburg 1978, 34-46
- FOREMAN, Peter (Ed.): Integration and Inclusion in Action. Sydney (Harcourt Australia) 2001
- GEILING, Ute (Hrsg.): Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen 2000
- HAERLE, Florian: Die „inklusive“ Schulpraxis von Primarschulen in New South Wales, Australien. Eine qualitative Studie. In: Sonderpädagogische Förderung 48(2003), 351-373.
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- HINZ, Andreas: Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht als Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Pädagogik bei schwerster Behinderung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68(1999), 377-395
- HINZ, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(2002), 354-361
- HINZ, Andreas: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48(2003), 330-347
- HINZ, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74
- JENKINSON, Josephine C.: Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities. London (Routledge) 1997
- KLIEME, Eckhard: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 96(2004), 10-16
- KLIEME, Eckhard: Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Frankfurt am Main 2004

- KMK: Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. Einführung steht seit Wochen fest – 2004 verbindlich (KMK-Pressemitteilung vom 27.06.2002). Bonn (Kultusministerkonferenz) 2002
- KMK: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn 2003
- PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Sonderpädagogik der Zukunft? Vom Ghetto zur sozialen Kohäsion. In: ALBRECHT, Friedrich, HINZ, Andreas & MOSER, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin 2000, 84-94
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52(2001), 46-50
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim, Basel 2002, 458-470
- PRIEBE, Botho: Zum Stand der Bildung – Bildungsstandards. In: Schulleitung in der lernenden Schule 24(2004), 1-3
- RATZKI, Anne: Integration ist machbar – und erfolgreich. Ein Blick über den deutschen Teller- rand. In: Lernende Schule 23(2003), 10-14
- RATZKI, Anne: Lehrerinnen und Lehrer befragen Standards. In: Schulleitung in der lernenden Schule 24(2003), 8
- RATZKI, Anne: Bildungsstandards, Kernlehrpläne... der Weg zu mehr Leistung? Unveröffentlichtes Manuskript 2004
- REISER, Helmut: Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49(1998), 46-54
- ROHNER, Charlotte: Nach PISA und IGLU: Heterogenität und Leistung. In: HEINZEL, Friederike & GEILING, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden 2004, 63-73
- SANDER, Alfred: Einführung – Von anderen lernen. In: HANS, Maren & GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied, Berlin 2000, 13-24
- SANDER, Alfred: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002, 59-68
- SANDER, Alfred: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48(2003), 313-329
- SANDER, Alfred: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55(2004), 240-244.
- SCHNELL, Irmtraud: Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und die Allgemeine Pädagogik. In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 91-103
- SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004
- SCHRATZ, Michael: Standard – das neue bildungspolitische Heilswort? In: Lernende Schule 24(2004), 26 -29
- SEITZ, Simone: Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004a, 215-231

- SEITZ, Sabine: Zeit für eine Grundschule mit allen Kindern - Didaktische Rekonstruktion von Zeit für inklusiven Sachunterricht. Oldenburg. (Dissertation, C.-v.-Ossietzky-Universität) 2004b
- SEITZ, Sabine: Zur Vielfalt von Entwicklungszeiten. In: CARLE, Ursula & UNCKEL, Anne (Hrsg.): Entwicklungszeiten - Forschungsperspektiven für die Grundschule. Opladen 2004c
- SPICHER, Hermann-Joseph: Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts. Aachen 1998
- UNESCO: (updated 28 Dec. 2000, accessed 29 March 2001) The Salamanca Statement: Framework for Action on Special Education Needs. 1994
- Im Internet: http://www.unesco.org/education/educprog/sne/files_pdf/framew_e.pdf.) 1994
- UNESCO: UNESCO/ Österreichische UNESCO Kommission (Hrsg.): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Linz 1996
- WALDENFELS, Bernhard: Das leibliche Selbst. Frankfurt 2000
- WEILAND, Dieter: Bildungsstandards – ein überschätzter Begriff? In: Die Deutsche Schule, 95(2003), 390-393
- WESTWOOD, Peter: 'Mixed ability teaching. Issues of personalization, inclusivity and effective instruction.' Australian Journal of Mental Retardation 25(1993), 22-26
- WILDT, Johannes: Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform? In: Universität zu Köln (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Hochschule. Konsequenzen für Studium und Beratung. Köln 2002, 16-25
- WILHELM, Marianne, BINTINGER, Gitta. & EICHELBERGER, Harald: Eine Schule für dich und mich! Inklusive Schule, inklusiven Unterricht gestalten. Innsbruck, Wien, München, Bozen 2000
- WOCKEN, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT Anne & SCHNELL Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 37-52

Assistenz – ein neuer integrationspädagogischer Leitbegriff?

Ines Boban & Ira Schumann

Einführung

Behindertenpädagogische Arbeit bedeutet nach JANTZEN, „durch Assistenz dialogische, kommunikative und soziale Isolation abzubauen, soziale Diskriminierung zu verhindern, anzuerkennen, dass Geschichten von Behinderung vorwiegend Geschichten von Gewalt sind, emotionale Absicherung auch dann zu geben, wenn üblicherweise Vernunft abgesprochen und ‚Behandlung‘ statt Assistenz beginnt“ (JANTZEN u.a. 1999, 236). Ähnlich – und einen Schritt weiter gehend – hat BRADLEY 1994 beschrieben, wie sich Dienstleistungen und Unterstützungsformen im Bereich der ‚Behindertenhilfe‘ im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelten und welche Entwicklungen anstehen, (vgl. Tab. 1) ‚Assistenz‘ ist also ein Schlüsselbegriff in Behindertenpädagogik und Behindertenhilfe. Aber ist er auch ein neuer integrationspädagogischer Leitbegriff?

Während es JANTZEN um Deinstitutionalisierung und Integration geht, wird mit der dritten Phase bei BRADLEY explizit der Schritt zur Inklusion vollzogen. In einer vereinfachenden Übersetzung des Schemas von BRADLEY (vgl. HINZ 2004) wurde für ‚support‘ aus der dritten Spalte der ‚Era of community membership‘ nicht ‚Unterstützung‘, sondern ‚Assistenz‘ eingesetzt und damit die reale Entwicklung mit Assistenzkonzepten in verschiedenen Lebensbereichen widergespiegelt – etwa bei persönlicher Assistenz, Freizeitassistenz, Arbeitsassistenz, Wohnassistenz, Sexualassistenz und Unterrichtsassistenz. Die volle Teilhabe aller BürgerInnen an den üblichen Lebensbereichen einer inklusiven Gemeinschaft ist demnach (neben Unterstützernetzen) durch Assistenz zu verwirklichen. Dabei ist bereits die Veränderungsbedürftigkeit des Umfeldes (z.B. Kindergarten, Schule, Betrieb, ...) mitgedacht – ebenfalls als eine Aufgabe von AssistentInnen?

Wer aber leistet Assistenz: Laien, paraprofessionelle oder professionelle AssistentInnen? Noch sind oft Laien AssistentInnen, obwohl beim Leisten von Assistenz große Professionalität gefragt ist: Persönliche Assistenz (in allen Lebensfeldern) ist fest definiert, grundlegendes Prinzip ist hier die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung. Persönliche Assistenz

kann von Laien ausgeführt werden, wenn und weil diese sich an den Willen der AssistenznehmerInnen halten. Bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen stößt diese Assistenzform jedoch an Grenzen – zum Profil von Assistenz müsste es dann gehören, unterschiedliche Wahlmöglichkeiten aufzuzeigen, um Selbstbestimmung erst konkret zu ermöglichen. Dafür sind jedoch Qualifikationen bei AssistenzgeberInnen nötig, die von Laien nicht erwartet werden können. Insbesondere bei der Unterstützung von Personen mit selbstverletzendem Verhalten müssen AssistentInnen wissen, warum sie was tun oder nicht tun – und das dürfte weit über die Möglichkeiten von Laien als AssistentInnen hinausgehen.

Focal questions	Era of institution	Era of deinstitutionalization	Era of community membership
Who is the person of concern?	The patient	The client	The citizen
What is the typical setting?	An institution	A group home, workshop, special school or classroom	A person's home, local business, neighborhood school
How are services organized?	In facilities	In a continuum of options	Through an array of supports tailored to the individual
What is the model?	Custodial/medical	Developmental/ behavioral Programs	Individual support
What are the services?	Care		Supports
How are services planned?	A plan of care	An individualized rehabilitation plan	A personal futures plan
Who controls the planning decision?	A professional	An interdisciplinary team	The individual
What is the planning context?	Standards of professional practice	Team consensus	A circle of friends
What has the highest priority?	Basic needs	Skill development, behavior management	Self-determination, relationships
What is the objective?	Control or cure	Changed behavior	Changes in environment and attitudes

Tab. 1: Evolution of services and supports (BRADLEY 1994 nach LIPSKY & GARTNER 1997, 81)

Job-Coaches von Arbeitsassistenzen haben beim ‚Training on the job‘ vermittelnde, quasi Brücken bauende, Interessen von ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen austarierende Dienste zu erfüllen (vgl. HINZ & BOBAN 2001) – ein Profil, das weit über den Rahmen von Assistenz im obigen Sinne hinausgeht und von dem rechtlichen Begriff der Arbeitsassistenz nach SGB IX abzugrenzen ist.

Ist die Tätigkeit von ‚IntegrationshelferInnen‘ und pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindergärten und Schulen ebenfalls unter dem Leitbegriff der Assistenz zu fassen? In Nordamerika werden sie eigens als ‚teacher’s assistants‘ oder ‚educational assistants‘ bezeichnet; dort wird allerdings ebenfalls problematisiert, dass häufig eine starke Orientierung an einem einzelnen Kind dessen soziale Integration eher erschweren denn erleichtern kann (vgl. DOYLE 2002).

Welche Überschneidungsflächen gibt es also in den verschiedenen Praxisfeldern der Assistenz für integrative Prozesse? Könnte es ein neues und zudem einheitliches Berufsbild für „Integrationsassistenz“ oder „Inklusionsassistenz“ geben?

Oder sollte im Unterschied zur Persönlichen Assistenz in den verschiedenen inklusiven Praxisbereichen Assistenz als ergänzende Funktion für das jeweilige System und nicht für einzelne Personen verstanden werden? Wenn z.B. im System Familie Unterstützung bei Ablösungsprozessen angestrebt wird, dann ist die Frage nicht nur, welche Assistenz die eine Person braucht, sondern wie Assistenz aussehen kann, die einer Familie ermöglicht, dass eben diese Person neue Räume für sich erobern kann. Oder genügt hier Assistenz nicht? Sind hier andere Formen der Unterstützung nötig, die über den Rahmen von Assistenz hinausgehen?

In allen Kontexten, in denen es um mehr als das Ausführen von Hilfstätigkeiten entsprechend dem Willen des Assistenznehmers geht, stellt sich die Frage, ob der Begriff Assistenz sinnvoll verwendet werden kann oder ob die Gefahr besteht, alte hierarchische Betreuungsmuster unter neuem Begriff weiterzuführen und ihn damit bereits zu inflationieren und zu pervertieren. Dies wird deutlich, wenn z. B. auf einer Tagung Unterstützterkreise als Runde ‚kompetenter Stellvertreter mit advokatorischer Assistenz, die nach dem Prinzip des Wohlwollens handeln‘ bezeichnet werden und dort von ‚Bezugsbetreuungsassistenten in Wohnheimen‘ oder von ‚Budgetassistenten‘ zur Verwaltung des persönlichen Budgets die Rede ist.

Die folgenden Beiträge nehmen zu verschiedenen Aspekten der Frage von Assistenz in integrativem/ inklusivem Kontext Stellung.

Assistenz – die Brücke zu den Mitmenschen

Im Bereich der Behindertenhilfe hat derzeit der Begriff der Assistenz Konjunktur. Neue Begriffe stellen die Frage nach ihrer Notwendigkeit, d. h. im engeren Sinne des Wortes: Können sie dazu beitragen, die Not zu wenden und z. B. zumindest Realitäten exakter beschreiben? Welche Veränderungen könnte ein Denken und Handeln ‚in Assistenz‘ mit sich bringen?

Begriffsdefinition

Mit dem Begriff der Assistenz werden im DUDEN folgende Tätigkeiten umschrieben: „assistieren: ‚beistehen, unterstützen‘ ... Assistenz: ‚Beistand, Mithilfe‘“ (1997, 48). Der Assistenzbegriff ist an Tätigkeiten gebunden, und Beistand oder Mithilfe können für jede Situation in allen Lebensbereichen in Frage kommen. Beistand und Mithilfe können sich in zuhören, pflegen, beraten, stellvertretend ausführen, übersetzen usw. zeigen. Der Tätigkeitsbezug hat auch zur Folge, dass der Assistenzbegriff nicht direkt in Personen eingeschrieben ist und deshalb für eine nicht-stigmatisierende Etikette geeignet erscheint.

Jeder Mensch benötigt Assistenz – die Anerkennung der Abhängigkeit

Assistenz ist erst einmal etwas, was jede/r braucht. Ohne die Mithilfe oder den Beistand von anderen können wir nicht (über)leben. Der Assistenzbegriff wird dadurch - wie auch das Konzept des ‚Selbstbestimmt leben‘ – zu einem allgemeingültigen Prinzip, das für jeden Menschen gilt. Assistenzbedarf hat jede Person in unterschiedlichen Bereichen, manche mehr als andere. Grundlegende Differenzen ergeben sich:

- durch die Dauer der Assistenz: lebenslange im Gegensatz zu temporärer Unterstützung bzw. Hilfe;
- in der Bedeutung für die Alltagsbewältigung: überlebensnotwendiger oder luxusbezogener Beistand;
- in den jeweiligen Lebensphasen: normal in früher Kindheit und Alter, dazwischen ein höherer Grad der Unabhängigkeit bei der Mehrheit der BürgerInnen.

Eine entscheidende Frage bezieht sich auf die Wahrnehmung und Wertung von Assistenz. Wird die Assistenz bzw. der Assistenzbedarf von Menschen sichtbar? Bei Personen, die im klassischen Kategoriensystem als ‚behindert‘ bezeichnet werden, ist die Assistenz allgegenwärtig. Das ist vielleicht die Besonderheit. Denn bei vielen Menschen, die unter dem Label ‚normal‘ ihren Alltag gestalten, wird der Assistenzbedarf nicht sichtbar. Manche von ihnen benötigen ständig enorm viel Assistenz, die aber selbstverständlich ohne negative Wertung und ohne Nennung der AssistentIn geleistet wird.

Wird der jeweilige Assistenzbedarf anerkannt, können wir folgende zentrale These aufstellen: Assistenz als Begriffskonstruktion stellt die binäre Codierung von NORMalität und Behinderung in Frage und bietet die Chance, das Verbindende zwischen Menschen herzustellen, ohne das konstruierte Trennende von NORMalität und Behinderung zu verfestigen bzw. zu benötigen. Der Assistenzbegriff ermöglicht eine In-Beziehung-Setzung mit der eigenen Lebenswelt und enthält dadurch die Chance einer veränderten Perspektive auf die Lebenssituation von Menschen, die Assistenz benötigen und bisher unter dem Konstrukt der Behinderung gefasst werden.

Zwischen Macht und Abhängigkeit – die Anerkennung der Definitionsmacht und ihre Relativität im Spiel um das gegenseitige Vertrauen

Betrachten wir die Assistenz im Beziehungsgeflecht unserer gesellschaftlichen Systeme, so sind zwei Fragen bedeutsam:

- Kann ich meinen Assistenzbedarf selbst bestimmen bzw. den Auftrag definieren (Definitionsmacht)?
- Kann ich mir dafür meine/n Assistent/in selbst auswählen (Wahlrecht)? Sind beide Fragen positiv zu bewerten, kann eine am individuellen Bedarf orientierte Assistenz entstehen – auch mit dem Wissen, dass bei der Realisierung Kompromisse eingegangen werden müssen.

Wie funktioniert Assistenz? Jede Person, die Assistenz leistet, nehmen wir z. B. die SteuerberaterIn, wird den Wunsch oder die erwartete Unterstützung der AuftraggeberIn wahrnehmen und anerkennen (müssen). Ansonsten vergeben Betroffene in der Regel den Auftrag anderen – falls Alternativen vorhanden sind. In gewisser Weise können wir dabei von einem Unterordnungsverhältnis reden. Eigentlich aber nur in einem eingeschränkten Sinne, denn der Ausgangspunkt der Anfrage besteht in einer Anerkennung von Kompetenz bzw. von Vertrauen und in dem Wissen, dass die Assistenzleistungen der SteuerberaterIn auch an Gesetze gebunden sind. Die Definitionsmacht der

Betroffenen ist nur eine Seite des Auftrags, beinhaltet aber die individuelle Sichtweise, die Assistenz persönlich und passgenau machen kann. Neben den Auswahlmöglichkeiten der Betroffenen hat der Ausgewählte auch eine Wahlmöglichkeit: Er muss z. B. den Auftrag nicht annehmen.

Assistenz heißt: Ich habe als Betroffener die Definitionsmacht und erwarte Kooperation. Sind beide Voraussetzungen nicht gegeben wird Assistenz kontraproduktiv. Assistieren kann nur gelingen – und das ist ein Vorteil dieser Begriffswahl – wenn auch die Kompetenz der AssistentIn anerkannt wird.

Institutionellen Hilfen – das Ende der Assistenz?

Übertragen wir den Assistenzgedanken auf den Bereich der Behindertenhilfe, so sehen wir Entwicklungen von Organisationsformen, vor allem im Bereich der Selbsthilfe, die Assistenzkonzepte in die Praxis umsetzen. Darunter sind u. a. die Arbeitgebermodelle der persönlichen Assistenz und mit eventuellen Einschränkungen die Assistenzgenossenschaften zu fassen.

Wie steht es mit den institutionellen Hilfen? Zunächst drängt sich die Frage auf, ob auf dem Hintergrund historischer Erfahrungen institutionelle Hilfen, die sich als fremdbestimmte Hilfen an den herrschenden Machtverhältnissen und Interessen der Institutionen sowie am Begriff und Position des Klientel („der Hörige“) orientierten, in ein Assistenzkonzept zu führen sind.

Beistand, Mithilfe sind Tätigkeiten, die anderen bei ihrer Lebensgestaltung unterstützen. Deshalb wird die Definitionsmacht/ Selbstbestimmung zum zentralen Schlüsselbegriff der Assistenz. Für die Assistierenden hat die Anerkennung der Definitionsmacht der AuftraggeberIn die Akzeptanz einer Fremdbestimmung zur Folge – verbunden mit der Vorgabe, dass die eigenen Grundrechte nicht verletzt werden.

Grundsätzlich könnten professionelle oder institutionelle Angebote die Voraussetzungen für Angebote einer selbstbestimmten Assistenz erfüllen, wie dies z. B. bei Konzepten der „Sexuellen Assistenz“ in anderen Ländern (vgl. WALTER 2004) sichtbar wird. Deshalb gibt es theoretisch keine Grenzen des Assistenzkonzepts an den Institutionstüren.

Das persönliche Budget könnte für Menschen mit Behinderungen eine Möglichkeit bieten, von einer fremdbestimmten Institutionslogik zu einer selbstbestimmten Assistenz zu gelangen, vorausgesetzt die ökonomischen Ressourcen orientieren sich am Bedarf der Assistenz und eine Infrastruktur, die Wahlmöglichkeiten bietet, wird aufgebaut.

Inwieweit sich die Soziale Arbeit mit behinderten Menschen am Assistenzkonzept orientieren wird, bleibt offen und ist auch abhängig von den

gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die Erfahrungen zeigen, dass eine Orientierung am Assistenzgedanken viel Widerspruch bzw. Widerstand in Theorie und Praxis erzeugt. Treffend können wir diesen Prozess mit Ingeborg BACHMANNs Erkenntnis formulieren: „Im Widerspiel des Unmöglichen mit dem Möglichen erweitern wir unsere Möglichkeiten“ (1978, 76).

Volker Schönwiese

Assistenz, Kontrolle über das eigene Leben und das ‚begleitende Ich‘

Um die Möglichkeiten von Assistenz als integrationspädagogischem Leitbegriff zu verstehen, muss von Selbstbestimmung ausgegangen werden. FREHE definiert nach der amerikanischen Independent Living Bewegung die Grundprinzipien der Selbstbestimmung so: „Selbstbestimmt leben heißt, Kontrolle über das eigene Leben zu haben, basierend auf der Wahlmöglichkeit zwischen akzeptablen Alternativen, die die Abhängigkeit von den Entscheidungen anderer bei der Bewältigung des Alltags minimieren. Das schließt das Recht ein, seine eigenen Angelegenheiten selbst regeln zu können, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde teilzuhaben, verschiedenste soziale Rollen wahrnehmen und Entscheidungen fällen zu können, ohne dabei in die psychologische oder körperliche Abhängigkeit anderer zu geraten. Unabhängigkeit (‘Independence’) ist ein relatives Konzept, das jeder persönlich für sich bestimmen muß“ (1990, 37).

Selbstbestimmung ist aber auch ein fundamentaler Begriff, wenn er mit den systemtheoretischen Begriffen der Autopoiese bzw. Selbstorganisation (vgl. MATURANA & VARELA 1987) in Verbindung gebracht wird. Selbstbestimmung ist in diesem Sinn eine Eigenschaft, die allen Systemen eigen ist und es kann nicht zwischen Personen unterschieden werden, die die Kompetenz der Selbstbestimmung haben, diese lernen können oder nicht zu Selbstbestimmung fähig sind. Die Missachtung dieser Sicht mündet im institutionellen Fremdbestimmungs-Alltag in Haltungen wie, ‚erst wenn du gelernt hast, nicht alkoholisiert nachhause zu kommen, bist du zu Selbstbestimmung fähig und darfst selbst entscheiden, ob du auf ein Bier gehen kannst‘ – als ob den Gefahren und Verführungen des Lebens mit Paternalismus beizukommen

wäre. Damit ist der Bezug zur heftigen Kritik der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung an Fremdbestimmung und deren Definition von Selbstbestimmung als Gegensatz von Fremdbestimmung hergestellt.

Bei Selbstbestimmung geht es zentral darum, Kontrolle über das eigene Leben zu entwickeln. Assistenz ist eine der möglichen Unterstützungsformen, dies zu befördern bis zu verwirklichen. Assistenz ist durch die Praxis der persönlichen Assistenz der Zentren für Selbstbestimmtes Leben als Begriff wichtig geworden, ein schönes Beispiel dafür, wie einflussreich die Arbeit von Selbsthilfeorganisationen von behinderten Menschen sein kann. Gleichzeitig setzt in den letzten Jahren ein Aneignungsprozess durch professionelle Organisationen ein, in dem allen möglichen Unterstützungsformen für behinderte Menschen, die mehr oder weniger an Selbstbestimmung orientiert sind, ein aktuelles Etikett gegeben wird. Wichtiger ist es, die Wahrung der Selbstbestimmung in den Mittelpunkt zu stellen, als Assistenz zu bestimmen oder schleichend im Rahmen konventioneller Standards umzudefinieren. Ähnlich dazu ist der Begriff Integration einem fortwährenden Erosionsprozess ausgesetzt, sodass die Flucht nach vorne mit der Forderung nach Inklusion nötig geworden ist. Damit ist nicht gesagt, dass nicht auch das Prinzip der Selbstbestimmung, wie oben angedeutet, pervertiert werden kann und z.B. praktisch als Beurteilungskategorie von Selbständigkeit oder Partizipation als flexibel-normatives Selektionsinstrument verwendet wird, wie es sich bei der ICF der WHO anbahnt (vgl. WALDSCHMIDT 2003).

Das Konzept der Selbstbestimmung der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung ist keinesfalls ein Konzept, das sich auf sowieso schon autonome Körperbehinderte bezieht, es ist ein Konzept, das für alle behinderten und natürlich alte Menschen gilt. Es geht davon aus, dass nicht nur HelferInnen, sondern vor allem auch die betroffenen behinderten und pflegebedürftigen Personen zu schulen und zu begleiten sind. Es sollen ihre Fähigkeiten unterstützt werden, gegenüber den HelferInnen ArbeitgeberInnen- oder Anleitungsfunktionen zu erfüllen. Dabei geht es im optimalen Fall nach Beratung um den Erwerb der Kompetenz, HelferInnen zu suchen, auszuwählen, anzuleiten und die Bezahlung abzuwickeln. AusbilderInnen dabei sind selbst betroffene Personen (peer counselling). Es geht nicht darum, selbstständig zu werden, sondern darum, dass jede behinderte Person in Relation zu den eigenen Lebens-Bedingungen die ihr möglichen Schritte setzt. FREHE schreibt ja (siehe Zitat oben), dass Selbstbestimmung ein relatives Konzept ist, dessen Inhalt jede betroffene Person selbst bestimmen muss, unter der Bedingung der Wahlmöglichkeit. Woher kommt aber neben der persönlichen Wahlmöglichkeit das Angebot an Diensten, dass überhaupt eine Wahl besteht? Natürlich

nur über eine Vielfalt an Institutionen, wobei Zentren für Selbstbestimmtes Leben und Assistenz-Genossenschaften wichtige Organisationen sind, die dringend unterstützt und ausgebaut werden sollten. Dies entspricht einem auch politisch zu verstehenden Empowermentansatz (vgl. STARK 1996) und erfordert von Professionellen bei der Abgabe von Macht an die Betroffenen die Bearbeitung des eigenen Verlustschmerzes, ohne dabei den allumfassenden neoliberalen Sozialabbautenden zuzuarbeiten. Es gilt weiters zu akzeptieren, dass die Bildungsinstitutionen verantwortlich dafür sind, behinderten Personen die Voraussetzungen für die Arbeit des peer counselling zu bieten.

Auch die Selbstvertretungsgruppen von Personen mit Lerneinschränkungen – sogenannte geistig Behinderte oder ‚Menschen mit besonderen Fähigkeiten‘, wie sie sich nennen (vgl. KÖBLER u. a. 1993) – aus der People First Bewegung fördern Selbstbestimmung und Assistenz durch UnterstützerInnen: „Bei der inhaltlichen Unterstützung hat die Unterstützungsperson eine aktivere Rolle. Hier geht es darum, sein gesamtes Wissen zur Verfügung stellen. Das kann sein:

- Informationsquelle zu sein
- Aktivitäten unterstützend vor- und nachzubereiten
- Neutral die Aktivitäten zu reflektieren
- Sicherheit im Hintergrund zu vermitteln
- Zu beraten
- Komplexe Abläufe zu strukturieren
- An Termine zu erinnern
- Zu erfragen, welche Hilfen gebraucht werden
- Ideen und Ratschläge zu geben

Wichtig ist bei alledem, dass alle Entscheidungen, was gemacht wird, grundsätzlich bei den betroffenen Personen liegen“ (GÖBEL & PUSCHKE, o. J.).

Damit ist klar, dass das Konzept der Assistenz im Rahmen von Selbsthilfeorganisationen von behinderten Personen nicht als ein auf der Unterstützerseite entprofessionalisiertes System zu sehen ist, sondern es darum geht, wen die betroffenen Personen zur Unterstützung wählen bzw. durch ein existierendes Angebot auch wählen können. Das professionelle System der Behindertenhilfe sollte sich der Forderungen nach Selbstbestimmung und Wahlfreiheit stellen. Persönliche oder institutionelle Allmachtsphantasien, die sich gegen das Wissen um die Bedeutung von Selbstorganisation von einem Konzept der Hilflosigkeit der Betroffenen nähren, sind abzubauen. Da die Institutionen der Behindertenhilfe dies nicht immer freiwillig oder über mühsam

durchgesetzte fachliche Standards leisten, muss über die Finanzierungsstruktur eine Dynamik in Richtung Selbstbestimmung eingeführt werden. Eine wichtige Forderung ist in diesem Zusammenhang, den Geldfluss von öffentlichen Geldern auch über die betroffenen Personen und nicht mehr nur über Betreuungsorganisationen abzuwickeln. Dies würde zu neuen Kooperationsformen zwingen, die derzeit so oft im Sumpf der institutionellen Allmachtsvorstellungen und im Kampf gegen den Sozialabbau untergehen.

Integrationspädagogisch ist die Frage entscheidend, wie Unterstützungsformen gestaltet werden können, damit von Behinderungen betroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene Kontrolle über ihr Leben entwickeln. Dazu sollte zuerst gefragt werden: Was verhindert die Entwicklung von Autonomie und konstituiert ein „behindertes Selbst“ (ELBERT 1986). Ganz offensichtlich ist z.B. in den primären Sozialisationsbedingungen der Konflikt um Autonomie bei behinderten Kindern schon angelegt. Hier sind die Handelnden die Eltern, die Professionellen und die Kinder. Die Eltern sind entsprechend einer schematischen Typisierung gespalten. Die Mütter haben die gesamte Last der gesellschaftlichen Projektionen gegenüber einem behinderten Kind zu tragen, das Kind wird ihnen praktisch und symbolisch übergeben, was die Mütter in eine Haltung der Ambivalenz dem eigenen Kind gegenüber treibt. Dies verwirklicht sich unter der Bedingung, dass die Väter sich entfernen, emotional schützen und so gut wie möglich distanzieren. Sie verlassen oft genug das Feld der Familie direkt und bringen die gesellschaftliche Haltung der Distanzierung von Behinderung in den primären Sozialisationsraum ein. Über die von den Professionellen getragene Vorstellung der Heilung, Besserung und Erziehung wird eine mühsame Stabilisierung erreicht, die den Professionellen und den Eltern als Stütze dient. Es gibt eine sozialisatorisch sehr wirksame Ziel-Allianz zwischen Professionellen und Eltern als Ausdruck einer gesellschaftlichen Perspektive der aufgeklärten westlichen Welt nach Normalisierung. Die Perspektive der Kinder ist in dieser Typisierung als nicht vorhanden zu bezeichnen, bzw. organisiert sich u.U. im wahrsten Sinne des Wortes über Störungen (NIEDECKEN 1997, siehe auch NIEDECKENS „selbstmörderisches Introjekt“ 2003, 227ff). Damit kommen Prozesse der ‚Selbsterfüllenden Prophezeiung‘ in Gang, die für Behinderung konstitutiv sind.

Wie können Personen, die in dieser typischen Konstellation sozialisiert sind, Kontrolle über das eigene Leben gewinnen? Hier setzt die Aufgabe der Professionellen an, die Forderung nach ‚Kontrolle über das eigene Leben‘ vor allem als Ausdruck des Durchstehens von Bindungs- und Loslösungskonflikten zu begreifen und dafür eine Vielfalt an Angeboten zur Verfügung zu stellen und nicht über ‚Förderung‘ innerhalb der als Problemzone beschriebenen

nen primären Konstellation mitzuagieren. Assistenz und Integration entsprechen meiner Meinung nach nur dann fachlichen Anforderungen, wenn sie hier Übergangsräume schaffen, in denen sich die genannten Konflikte direkt oder indirekt symbolisieren lassen. Begleitete Integration in allen Lebensbereichen, wie Persönliche Assistenz, Freizeitassistenz, Arbeitsassistenz, Wohnassistenz, Sexualassistenz, Unterrichtsassistenz usw. können über die Unterstützung des ‚Eigenen‘ der betroffenen behinderten Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen (Frauen und Männer) Übergangsräume schaffen, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen. In Kooperationsprozessen (‚Kooperation am gemeinsamen Gegenstand‘) besteht für die Betroffenen die Möglichkeit, Sicherheit und mehr Autonomie zu gewinnen.

Als professionelle Haltung beispielhaft ist für mich dazu das ‚begleitende Ich‘, wie es GIDONI & LANDI (1990) formuliert haben. Dabei geht es darum, behinderten Personen in kritischen Entwicklungssituationen eine nicht zur Familie gehörige Begleiterperson anzubieten und eine Triangulation zwischen Mutter, Kind und einer symbolisch dritten Person, die bei Behinderung verloren gegangen ist, herzustellen. Diese außerhalb der Familie stehende, zur Selbstreflexion fähige Person, kann, „ihr Ich herleihen (...) und dem behinderten Kind Verhaltensweisen und Funktionen zur Verfügung stellen, die seine Entwicklung zu erleichtern vermögen (....) So agiert diese Maßnahme (...) im Rahmen eines Prozesses der Verselbständigung und Abkoppelung, der in der symbiotischen Dimension blockiert blieb, und bringt (...) eine individualisierte Unterstützung für beide Partner im Beziehungsgefüge: für die Mutter und für das behinderte Kind“ (GIDONI & LANDI 1990). Manche Konzeptionen der ‚Frühförderung‘ (vgl. KÖLL-SENN 2003) und psychotherapeutische Ansätze (vgl. SINASON 2000, NIEDECKEN 2003) entsprechen dieser Haltung. Als mögliche weitere Unterstützungsform, die dem Konzept des ‚begleitenden Ichs‘ entsprechen kann und direkt im familiären Sozialisationsbereich ansetzt, somit nicht lebensgeschichtlich spät symbolische Rekonstruktionsarbeit leisten muss, habe ich die ‚persönliche Zukunftskonferenz‘ kennen gelernt. Diese kann neben der Entwicklung von sehr konkreten persönlichen Zukunftsperspektiven über eine begleitende Gruppe die Bindungs- und Loslösungskonflikte symbolisieren und die ‚Kontrolle über das eigene Leben‘ stützen. Bindungs- und Ablösungskonflikte sind in der Pädagogik mit behinderten Menschen generell eine bedeutsame bis entscheidende Hintergrundproblematik, auch z.B. für Peer Counselling im Rahmen der Tätigkeit der Zentren für Selbstbestimmtes Leben zur Begleitung von persönlicher Assistenz und für alle anderen als Assistenz bezeichnete Unterstützungsformen.

Integrationspädagogische Arbeit sollte wesentlich mehr in diesem Kontext analysiert und entwickelt werden, dann werden auch vielfach formulierte Spaltungen, wie die Abwertung von ‚Selbstbestimmt Leben‘ als Konzept von Laienarbeit als Gegensatz zu ‚wirklich‘ professioneller Arbeit mit behinderten Menschen, geringer werden.

Hiltrud Loeken & Matthias Windisch

Assistenz und pädagogische Professionalität – Thesen

These 1: Assistenz als Hilfe zur Kompensation von Behinderungen im Alltag ist im Kontext der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung körper- und sinnesbehinderter Menschen entstanden und wird dort als Konzept ausdrücklich von pädagogischen, sozialarbeiterischen oder therapeutischen Hilfen abgegrenzt.

In dieser Perspektive impliziert Assistenz konzeptuell die Machtübertragung auf die behinderten Menschen, die Bedarf an Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung vor allem von alltäglichen Anforderungen hinsichtlich der hauswirtschaftlichen und persönlichen Versorgung, der Mobilität und Kommunikation aufweisen. Hilfe- und Unterstützungsleistungen werden ausschließlich im Auftrag der AssistenznehmerInnen im Idealfall als ‚Persönliche oder Direkte Assistenz‘ nach dem Modell der behinderten ArbeitgeberInnen ausgeführt. Charakteristisch ist, dass die AssistenznehmerInnen ihre erforderliche Hilfe und Pflege selbst organisieren. Sie verfügen über die Personal-, Anleitungs-, Organisations- und Finanzkompetenz. Das beinhaltet die vollständige Kontrolle und Entscheidung in allen Fragen der Sicherstellung erforderlicher Hilfeleistungen (vgl. DROLSHAGEN & ROTHENBERG 2001).

These 2: Gegenüber dem Assistenzkonzept bewegen sich indessen pädagogische bzw. sozialarbeiterische Hilfen – insbesondere für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – im Spannungsfeld zwischen der Orientierung an Interessen, Zielen und Kompetenzen der Klientel und Ansprüchen von Erziehung, Bildung und Förderung sowie begrenzender und beschützender Intervention. Pädagogische Hilfen erfolgen im Unterschied zur (Persönlichen) Assistenz häufig nicht ausschließlich im Auftrag der Betroffenen, sondern werden im Interesse und Auftrag staatlicher bzw. öffentlicher Institutionen und in einem organisatorischen Kontext erbracht.

These 3: Bisherige Konzeptentwürfe zur professionellen pädagogischen Hilfe für behinderte Menschen mit der Orientierung am Assistenzgedanken und an den damit verbundenen Zielvorstellungen von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung tragen dem Spannungsfeld, in dem sich (sozial)pädagogische Hilfen bewegen, unterschiedlich Rechnung.

Konzeptuelle Überlegungen, die Assistenz als ein Element im Spektrum professionellen pädagogischen Handelns vorstellen, verdeutlichen Grenzen der Selbstbestimmung der Betroffenen. Das ist etwa dann der Fall, wenn die professionelle Rolle advokatorische Aufgaben beinhaltet und sich damit ein Zuwachs an Macht wie auch Verantwortlichkeit auf Seiten der Professionellen verknüpft. Daher sind die jeweiligen professionellen Beziehungen angemessen zu reflektieren, um auszuloten, inwieweit professionelles Handeln den Merkmalen des Selbstbestimmungsprinzips ent- oder widerspricht (vgl. URBAN 1995). Davon grenzen sich Überlegungen ab, die professionelles Handeln als dialogische Assistenz (vgl. OSBAHR 2000) oder darüber hinaus nach verschiedenen Assistenzrollen – wie z. B. lebenspraktische, konsultative und advokatorische Assistenz – differenzieren (vgl. THEUNISSEN 2001, 2002). Im Grundsatz übereinstimmend beinhaltet hiernach Assistenz bei Menschen mit so genannter geistiger Behinderung nicht nur die Funktion des Professionellen, Ausführungsgehilfe für Dienstleistungen zu sein, sondern auch die Aufgabe, in einem offenen Beziehungs- und Verhandlungsprozess gemeinsam mit den Betroffenen ihre Lebenswelt zu gestalten. Allerdings laufen die Vorstellungen einer konzeptuellen Verknüpfung von Assistenz mit sozialarbeiterischen oder pädagogischen Handlungsstrukturen Gefahr, Machtverhältnisse und asymmetrische Rollenverteilungen zu verschleiern, anstatt sie transparent zu machen.

These 4: In Anbetracht der Gefahr einer Inflationierung und Sinnentleerung des Assistenzbegriffes (vgl. STEINER 2001) ist dem gegenüber Unterstützung als integrationspädagogischer Begriff vorzuziehen, der sich an den mit dem Assistenzkonzept verbundenen Zielvorstellungen der Selbstbestimmung orientiert, aber zugleich spezielle Erfordernisse der Zielgruppe wie auch strukturelle Machtverhältnisse, institutionelle Gegebenheiten und die professionelle Beziehung kritisch reflektiert und offen legt.

Es gilt zu berücksichtigen, dass es zu den zentralen Aufgaben einer professionellen Unterstützung gehört, die Entscheidung zu treffen, welche Intervention jeweils angebracht ist und mit wessen Mandat diese ausgeführt wird. Als besonders sensibel erweist sich dabei die Frage nach der Machtverteilung und Hierarchie innerhalb der Interaktion, die sich in den pädagogisch strukturierten Handlungsprozessen nicht einseitig auf die Klientenseite verschieben

lässt. Gefragt ist stattdessen „Selbstkritik des pädagogischen Handelns“, um die „Verführung zur Macht und zum Machtmissbrauch in der Position dessen, der Vorgaben macht“ (THIERSCH 2002, 213) zu verhindern. Letztlich geht es um ein Grundthema pädagogischen Handelns, die „Antinomie von Sein-Lassen, Gewähren- oder Wachsenlassen und Einmischen, Einbringen oder Einführen“ (THEUNISSEN 2001, 261). Auch kann Selbstbestimmung nicht pädagogisch verordnet werden, worauf OSBAHR (2000, 170) mit der Frage verweist, „dürfen, sollen zu begleitende Menschen von außen dazu gebracht werden, ihre Optionen zu erweitern?“

These 5: Von integrationspädagogischer Relevanz ist die Unterstützung im Sinne von Assistenz, wenn diese dem Individuum ermöglicht, seine Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und selbstbestimmt unter Nutzung eigener Ressourcen im gesellschaftlich gesetzten Rahmen zu realisieren – etwa bei der Wahl und Gestaltung einer individuellen Wohnform, bei der eigenverantwortlichen persönlichen Versorgung, bei dem Besuch kultureller Veranstaltungen, bei der Auswahl und Nutzung von Freizeitangeboten oder bei der Entwicklung und Pflege persönlicher Netzwerke.

Im Gegensatz zu Assistenz kann Unterstützung in dieser Perspektive auch ein pädagogisches Handeln mit mehr oder weniger einschränkenden Wirkungen beschreiben, wenn ein Eingreifen in die persönliche Lebenswelt zum Schutz der Betroffenen und im Interesse des Umfeldes stattfindet. Ausgehend von den Ressourcen und Vorstellungen der Betroffenen einerseits und den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der professionellen Hilfe andererseits sollte durch eine Auftragsklärung Transparenz über den Hilfeprozess hergestellt werden. Dazu bedarf es eines kontinuierlichen Aushandlungsprozesses, der an den jeweiligen Kompetenzen des Gegenübers ansetzt. Um den Betroffenen die Chance auf eine informierte Wahl und das Nutzen selbstbestimmter Entscheidungen zu geben, ist professionelle Abstinenz nötig (vgl. MÜLLER 2002), was u. a. bedeutet, dass sich Professionelle dazu verpflichten, weder als Retter aufzutreten noch ihre Gegenüber zu bevormunden, sondern „einerseits die Möglichkeiten, andererseits aber auch die Grenzen ihrer Hilfeangebote verkörpern“ (ebd., 85).

These 6: Bei pädagogischen Hilfen für Menschen mit Behinderung trägt das Modell eines Unterstützungsbündnisses, das den Hilfeprozess als Aushandlungsprozess gestaltet, integrationspädagogischen Anforderungen und dem Selbstbestimmungsprinzip angemessener Rechnung als der Assistenzbegriff.

In diesem Rahmen werden in einer Unterstützungsvereinbarung Rechte und Pflichten der Betroffenen und des pädagogischen Unterstützers prozes-

sual abgestimmt. Dabei sind Optionen selbstbestimmten Handelns der Betroffenen, bei Bedarf Unterstützung im Sinne von Assistenz (Ausführung im Auftrag des Betroffenen), die Möglichkeit der Ablehnung von Angeboten und des Verhandelns über Unterstützungsleistungen ebenso eingeschlossen wie die Vereinbarung von Interventionen mit einschränkenden Wirkungen, von stellvertretendem Handeln und dem Recht, Maßnahmen zum Schutz der Betroffenen zu erwirken.

Zusammenfassend erfordert pädagogische Professionalität mit integrationspädagogischem Anspruch Betroffene zu respektieren und ihnen Chancen für selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen, ohne dabei den Kontext des professionellen Handelns außer Acht zu lassen.

Gertrud Köck

Unterstützende Assistenz und Selbstbestimmung für Menschen die unter schwierigsten Bedingungen leben

Im Projekt OASE 3 (Ohne Aussonderung selbst erleben), Modul der EQUAL-Partnerschaft „MIM“ (Mensch im Mittelpunkt), geht es darum, Jugendliche im Übergang Schule/ Beruf zu begleiten. OASE 3 ist angesiedelt beim TAFIE-Außerfern (Tiroler Arbeitskreis für integrative Erziehung, Bezirk Reutte), einem Elternverein, der seit 1984 existiert und dessen Ziel darin liegt, allen Menschen mit sog. Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe in allen relevanten Lebensbereichen zu ermöglichen, egal wie schwer der Grad der Behinderung zu sein scheint. Der Kernbereich von OASE 3 liegt in der Begleitung von Menschen mit sog. schweren Mehrfachbehinderungen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Orientierung an der uns momentan am schwierigsten erscheinenden Situation wesentlich für alle Angebote des Vereins ist (Arbeitsassistenz, Jobcoaching, Persönliche Assistenz, Beratung von Eltern). Alle Maßnahmen werden neu auf ihre Gültigkeit im Sinne einer inklusiven Gesellschaft überprüft. Dadurch ist die Kreativität aller MitarbeiterInnen im höchsten Maße gefordert.

Wir verstehen unter einer inklusiven Gesellschaft nicht die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigung in eine Gruppe Nichtgeschädigter, sondern vielmehr die Zielsetzung eines Miteinanders unterschiedlichster

Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen (vgl. HINZ 1998).

Im Rahmen von OASE 3 ist als Arbeitsbegriff die ‚Unterstützende Assistenz‘ für Menschen mit sog. schweren (geistigen) Mehrfachbehinderungen entwickelt worden, da herkömmliche Assistenzbegriffe und damit einhergehende Modelle auf der Handlungsebene den hier fokussierten Personenkreis nicht ausreichend berücksichtigen. Daher ist eine Justierung des Begriffs notwendig, die dazu führt, dass kein Mensch ausgeschlossen wird.

In diesem Zusammenhang haben sich seit dem Projektstart 2002 viele Fragen gestellt, aus denen sich folgende Thesen ableiten lassen:

- Unterstützende Assistenz, geleitet vom Begriff Selbstbestimmung, kann sich nicht weiterentwickeln, wenn das theoretische Wissen im ‚Elfenbeinturm‘ der Universitäten bleibt und keinen praktischen Bezug aufweist.
- Unterstützende Assistenz muss auch für Menschen mit sog. schweren Behinderungen, das heißt für Menschen, die unter schwierigsten Bedingungen leben, als ‚schwerstbehindert‘, ‚mehrfachbehindert‘ oder ‚schwerstentwicklungsgestört‘ diagnostiziert sind, die nicht sprechen, sich selbst verletzen, die zumeist immer noch als ‚rehabilitationsunfähig‘ oder als nicht ‚bildungsfähig‘ gelten, unter der Gewährleistung von Selbstbestimmung möglich sein bzw. darf diese nicht ausschließen.
- Unterstützende Assistenz muss politisch mitgedacht werden und rechtliche Verankerung finden, so dass diese in hohem Maße qualifiziert geleistet werden kann.
- Unterstützende Assistenz muss im individuellen sozialen Umfeld stattfinden, um der Vision einer inklusiven Gesellschaft gerecht zu werden.

Das Team von OASE 3 begleitet mehrere Personen. Am Beispiel von B. zeigen wir exemplarisch unsere wesentlichen bisherigen Erfahrungen.

Lebensbewältigung unter schwierigsten Bedingungen

Der junge Mann, B., ist 15 Jahre alt und hat eine sehr schwierige persönliche Situation. Er ist der erstgeborene Sohn einer türkisch stämmigen Familie, die seit vielen Jahren in Österreich lebt. B. kann nicht laufen, er hat schwere Entwicklungsstörungen, zeigt Stereotypien, weist selbstverletzendes Verhalten auf. Zum Schutz vor seinen eigenen Schlägen trägt er ständig einen Helm. Seine Ohren sind stark zertrümmert und immer wieder aufgeschlagen. Zahlreiche Krankenhausaufenthalte begleiten sein Leben. Er spricht nicht bzw. wird seine Art der Kommunikation nicht verstanden. B. ist in der Hauptschu-

le Reutte-Untermarkt integriert und besucht zur Zeit des Kennen Lernens die letzte Klasse. Er wird danach die Polytechnische Schule in Reutte besuchen. Obwohl B. eine integrierte Klasse besucht, verbringt er viel Zeit isoliert.

Im Team herrscht große Unsicherheit darüber, wie mit ihm gearbeitet werden kann und wo Ziele in der Begleitung liegen können. B. gilt als bildungsunfähig, sozial nicht zumutbar und er kann psychologisch nicht eingeordnet werden. Seine Familie, vor allem seine Mutter, ist oft an der Grenze des Leistbaren. Die Familie ist durch die Situation des Jungen doppelt isoliert. Zum einen ist sie eine ausländische Familie, zum anderen hat sie ein Kind mit sehr schweren Behinderungen. Dies sind Voraussetzungen, die zu einer massiven sozialen Isolation der gesamten Familie führen.

Versuch einer Lösung – ein Jahr Erfahrung in Unterstützender Assistenz

Die schwierige soziale Lage von B. zeigt exemplarisch den Weg, den wir seit Projektbeginn in der Begleitung gegangen sind.

Den Rahmen für die Unterstützende Assistenz bei B. finden

Als wir B. kennen lernen, bietet sich durch OASE 3 die Möglichkeit, ihn während acht Wochen Sommerferien täglich sieben Stunden, fünf Tage pro Woche, individuell zu begleiten. Im Anschluss an die Ferien wird er jeweils vier Stunden am Nachmittag unterstützt, da er am Vormittag die Polytechnische Schule in Reutte besucht. B. wohnt bei seiner Familie, so dass ein Teil der Unterstützenden Assistenz dort stattfindet. Die andere Zeit verbringen wir zu Beginn in den OASE-Kursräumen und später zunehmend auch an öffentlichen Orten, wie z. B. Kaffeehäusern.

Eine Beziehung zu B. aufbauen

Der erste Schritt liegt darin, B. durch genaue Beobachtung kennen zu lernen und eine Beziehung zu ihm aufzubauen. Dazu filmen wir unser eigenes Handeln und reflektieren darüber. Wir lernen seine Kompetenzen und Fähigkeiten zu erkennen und diese als Ressourcen zu nutzen.

Am Beginn stehen die selbstverletzenden Schläge im Mittelpunkt unserer Wahrnehmung. Sein Helm, den er andauernd trägt, bildet ein weiteres Isolationsmerkmal. Die ohnehin nur kurzen Pausen zwischen den angebotenen Arbeitssequenzen bedeuten den Schrecken für alle MitarbeiterInnen. Sobald

niemand hinter B. steht, um ihn aktiv an seinen Schlägen zu hindern, schlägt er sich derart massiv, dass es oft unerträglich ist. Mit der Zeit lernen wir jedoch seine Reaktionsmuster genauer wahrzunehmen. Dies ist eine erste Voraussetzung, um gezielt und abgestimmt auf seinen Rhythmus Tätigkeitsangebote machen zu können.

Ein stabiles Team bildet dabei eine grundlegende Voraussetzung. Die Bereitschaft zu einer intensiven Zusammenarbeit, die Gewährleistung von Zuverlässigkeit und die Bereitschaft zu Reflexion und Selbstreflexion sind Voraussetzungen, die alle MitarbeiterInnen bereitstellen müssen.

Eine gemeinsame Sprache mit B. finden

In Zusammenarbeit mit Kerstin ZIEMEN wird ein Fähigkeits- und Kompetenzprofil im Sinne einer rehistorisierenden Diagnostik begonnen (vgl. JANTZEN 1996, ZIEMEN 2003). Dabei kristallisieren sich fehlende Dialog- und Kommunikationsmöglichkeiten als Grundproblem heraus.

Wir müssen herausfinden, welche Art von Kommunikation B. mit uns führen kann und will. Wir bieten ihm Gesten, Bilder und Symbole an. Die Gesten kennzeichnen Beginn und Ende einer Handlung, sowie den zentralen Inhalt, z. B. ‚wir arbeiten jetzt‘, oder ‚wir machen Pause‘. Mittels Bildern wird er auf die jeweilige Tätigkeit vororientiert. B. hängt das Bild auf eine Tafel und nach Beendigung bringt er daneben ein Symbol für ‚fertig‘ an. Bald stellt sich heraus, dass er sich für die Bilder interessiert, die Gesten dagegen nur mäßig interessant für ihn sind. Die Bilder erkennt er bald sehr genau. Dies zeigt sich z. B. als sich eine Mitarbeiterin die Haare schneiden lässt: Auf dem Foto ist sie noch mit langen Haaren abgebildet, und so will er dieses nicht aufhängen. Wesentliche Zeichen, wie z. B. Gesten für ‚ja‘ und ‚nein‘, ‚Beginn‘ und ‚Ende‘ werden weiter beibehalten, da es sinnvoll scheint, diese Zeichen unabhängig von jedem anderen Kommunikationsmittel bei sich zu haben. In einem weiteren Schritt lernt er Entscheidungen zu treffen: Er wählt zwischen den angebotenen Tätigkeiten aus und zeigt uns dies durch Nehmen und Aufhängen der jeweiligen Karte an der Tafel.

Wahlmöglichkeiten durch angemessene Angebote schaffen

Die praktische Arbeit mit B. geschieht in Anlehnung an die Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT) nach Georg FEUSER (vgl. FEUSER 2001). Es begleitet uns Heike MEYER-EGLI, ohne deren wert-

volle Unterstützung wäre eine praktische Arbeit mit B. in dieser Qualität nicht möglich gewesen.

Seriell aufbereitete Tätigkeiten stellen in der Begleitung von B. eine wichtige Rolle dar. Tätigkeiten wie Behälter ein- und ausfüllen, Gegenstände legen und stecken, Zubereitung von Essen werden zu Beginn in 2:1 Begleitung realisiert. Zuerst werden die Angebote in möglichst kurzen Sequenzen angeboten, dazwischen sind immer wieder Pausen notwendig. (z.B. fünf Minuten Arbeit, fünf Minuten Pause) Als die Einzeltätigkeiten immer besser gelingen, werden diese verlängert und auch Arbeitsabläufe daraus entwickelt. Dazu eignen sich besonders gut das gemeinsame Zubereiten von Essen, das Essen selber und das anschließende Wegräumen des Geschirrs. B. kennt bis zum Ende des Sommerprojekts den Ablauf genau und ist nun manchmal schneller als wir. Da B. sich von allen neuen Angeboten interessiert zeigt, kann das Repertoire kontinuierlich erweitert werden. Meist hinken wir mit Finden und Erfinden von neuen, angemessenen Angeboten hinterher.

Bereits nach Ablauf von etwa neun Wochen werden viele Tätigkeiten in Einzelbegleitung umgesetzt. B. muss außerdem immer seltener seinen Helm tragen. Sobald er ein interessantes Angebot an Tätigkeiten hat, zeigt er sich interessiert. Er kann auf das selbstverletzende Verhalten immer mehr verzichten. Weiters lernt er aus den verschiedenen Angeboten auszuwählen und zeigt sich von dieser Möglichkeit sichtlich erfreut.

Erkenntnisse im Rückblick

B. ist inzwischen seit über einem Jahr in seinem Verhalten stabil. Er trägt während der Begleitung keinen Helm mehr. Solange er angemessene und sinnvolle Angebote bekommt, zeigt er kein selbstverletzendes Verhalten. Nicht nur während der Arbeit, sondern auch in den Pausen schlägt er sich nur noch ansatzweise. Er zeigt reges Interesse an allem, was um ihn herum passiert. Bei der Arbeit kann er manchmal die vereinbarte Struktur selber übernehmen oder diese einfordern, wenn ein/e Assistent/in zu nachlässig handelt. Z. B. vergisst eine Mitarbeiterin bei der Zubereitung von Popcorn, diese nach dem Abfüllen in eine Plastikdose in den für den Transport vorgesehenen Korb zu stellen – B. schaut solange auf die Vororientierungskarte, bis die Assistentin ihren Fehler bemerkt. Dann lacht er, fährt mit dem Popcorn in den Nebenraum und verteilt es an die dort wartenden Personen.

Durch das ansatzweise Verstehenlernen von B. und das ständige Erkunden seiner Bedürfnisse sind wir dabei, mit ihm und seinem sozialen Umfeld (Eltern, Geschwister, Lehrer, Mitschüler) eine gemeinsame Sprache zu entwi-

ckeln, damit ist ein erster Schritt aus der Isolation getan. Die Ärzte und Schwestern des Bezirkskrankenhauses Reutte bestätigen diese Entwicklung mehrmals.

Offene Fragen

Assistenz ist im Kontext der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung als Hilfe zur Bewältigung von Behinderung im Alltag entstanden und grenzt sich klar von bisherigen Hilfeleistungen ab. Die Machtübertragung auf die Betroffenen selbst ist Voraussetzung dieses Konzepts. Eine Machtverschiebung ausgehend von der Fremdbestimmung hin zu Selbstbestimmung soll gewährleistet sein. Bestimmte Kompetenzen müssen bei der betroffenen Person verbleiben, wobei im wesentlichen Personalkompetenz, Anleitungskompetenz, Finanzkompetenz, Organisationskompetenz und Raumkompetenz gemeint sind (vgl. BIZEPS 2003, 8).

So wie wir B. kennen lernten, mussten wir begreifen, dass dieses Verständnis von Assistenz seinen individuellen Bedürfnissen auf keinen Fall gerecht werden kann.

Durch viel Engagement der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung für die existenziellen Rechte behinderter Menschen in Österreich finden diese immer mehr Anerkennung. Menschen, die als (geistig) schwer mehrfachbehindert gelten und unter schwierigsten isolierenden Bedingungen leben müssen, sind aber oft nicht konsequent mitgedacht (vgl. FORCHER 2004).

Innerhalb der Entwicklungspartnerschaft MIM kommt es immer wieder zu kontroversen Meinungen, nicht nur wenn es um die Umsetzung von Selbstbestimmung geht, sondern vor allem bei Diskussionen zu dem von OASE 3 zentralen Thema ‚Menschen in schwierigsten Lebenssituationen‘. ‚Nichts über uns ohne uns‘ oder ‚Wir vertreten uns selbst!‘, diese von den People-First-Gruppen vertretenen Werte stehen meist nur als Schlagworte mit wenig substanziellem Inhalt im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Die Bedeutung für B., der unter gravierenden isolierenden Bedingungen leben muss, wird nicht verstanden, sie bleibt unklar.

Selbstbestimmung des Menschen findet in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Umwelt statt. Jeder eignet sich in einer Wechselbeziehung mit seinem sozialen Umfeld Wissen über die Welt an. So entdeckt jeder einen sich ständig verändernden Horizont. Der Mensch erfährt Alternativen, die ihm auf der Basis von sozialen Beziehungen die Selbstgestaltung seines Lebens ermöglichen. Durch kommunikative Prozesse können diese realisiert werden. Nur dann, wenn wir B. verstehen und in der

Lage sind mit ihm in einen Austausch zu treten, können wir ihn sinnvoll begleiten.

Eine große Schwierigkeit liegt darin, dass wenig praktisches Wissen zur Verfügung steht, wenn es um die Arbeit mit Menschen wie B. geht. Solange der Wissenstransfer von den Universitäten zur Handlungsebene nicht funktioniert, ist die Gefahr groß, dass die Grenzen der Möglichkeiten eines Teams in der Unterstützung zu den Grenzen für die betroffene Person werden. Inklusion wird erst durch die praktische Anwendbarkeit von theoretischem Wissen auch für B. Wirklichkeit.

Die Erfahrung innerhalb unseres Vereins hat gezeigt, dass jede(r) MitarbeiterIn (Geschäftsführung, Pädagogische Leitung, Sekretariat, ...) mindestens ein Mal im Jahr durch praktische Arbeit selber in Beziehung zu jenen Menschen treten muss, die uns ihr Vertrauen geben. Dies wurde als obligatorisches Arbeitsprinzip im TAFIE-Außerfern für jede(n) MitarbeiterIn verankert. So ist annähernd sicherzustellen, dass Unterstützende Assistenz nicht an den betroffenen Personen und ihren Bedürfnissen vorbeigeplant wird.

Abschließende Gedanken

Erstaunlich ist, dass durch die regelmäßige Begegnung, das nötige Fachwissen, die praktische Begleitung und Reflexion unseres eigenen Handelns sich unser Bild über B. verändert hat. Es tritt gewissermaßen ein Perspektivenwechsel in unserer Wahrnehmung ein. Zuerst gilt unsere Konzentration fast ausschließlich den selbstverletzenden Schlägen. Je besser wir ihn kennen lernen und verstehen, um so mehr sehen wir seine eigentlichen Fähigkeiten und Kompetenzen.

Wir danken allen Personen, die von uns begleitet werden und deren Geduld durch uns immer wieder herausgefordert wird. Hierzu ist es wichtig, in einem Team zu arbeiten, das immer wieder bereit ist sich herausfordern zu lassen und Grenzen zu überschreiten. Neue Horizonte zu entdecken bedeutet, so manches Abenteuer bestreiten zu müssen, und das kostet viel Kraft, Ausdauer und Kreativität.

Literatur

- BACHMANN, Ingeborg: Die Wahrheit ist den Menschen zumutbar. München 1978
BAUMAN, Zygmunt : Moderne und Ambivalenz. Hamburg 1992
BECKETT, Samuel: Endspiel. Frankfurt am Main 1974

- BIZEPS - Behindertenberatungszentrum Wien: Ein BIZEPS-Ratgeber, BIZEPS, Kaiserstraße 55/3/4a, 1070 Wien 2003
- BOURDIEU, Pierre: Das Elend der Welt. Konstanz 1997
- DOYLE, Mary Beth: The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom. Baltimore, IL (Paul H. Brookes) 2002
- DROLSHAGEN, Birgit & ROTHENBERG, Birgit: Definitionen und Begrifflichkeiten ausgehend vom Modell „Selbstbestimmtes Leben mit Persönlicher Assistenz“. In: MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. & Zentrum für selbstbestimmtes Leben Köln (Hrsg.): Handbuch selbstbestimmtes Leben mit Persönlicher Assistenz. Ein Schulungskonzept für Persönliche AssistentInnen. Band B. Dortmund, Köln 2001, 17-21
- DUDEN: Das Herkunftswörterbuch. Mannheim 1997
- FEUSER, Georg: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der (SDKHT). Behindertenpädagogik 40(2001), 268-350
- FORCHER, Heinz: Projektvorbereitung Kluge Kompetenz. Reutte 2004
- FREHE, Horst: Thesen zur Assistenzgenossenschaft. Behindertenzeitschrift LOS Nr. 26(1990), 37
- ELBERT, Johannes: Geistige Behinderung – Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr. In: KASTANTOWICZ, Ulrich (Hrsg.): Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden. Heidelberg 21986, 56-105
- Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/elbert-formierungsprozesse.html> (August 2004)
- GIDONI, E. Anna & LANDI, Nerina: Therapie und Pädagogik ohne Aussonderung. Italienische Erfahrungen 1989
- Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/therapie/gidoni-italien.html> (August 2004)
- GÖBEL, Susanne & PUSCHKE, Martina: Grundsatzpapier. Was ist Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Abgrenzung zu Assistenz? O.J.
- Im Internet: <http://www.people1.de/02/v/05forderungskatalog.html> (August 2004)
- HINZ, Andreas: Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von der integrativen zur inklusiven Pädagogik. In: KUNZE, Lutz & SASSMANNSHAUSEN, Uwe (Hrsg.): Gemeinsam weiter... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt. Frankfurt am Main 2000, 69-82 Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/hinz-inclusion.htm>
- HINZ, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74
- HINZ, Andreas & BOBAN, Ines: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied, Berlin 2001
- JANTZEN, Wolfgang: Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin 1996
- JANTZEN, Wolfgang, LANWER-KOPPELIN, Willehad & SCHULZ, Kristina (Hrsg.): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Berlin 1999
- KÖBLER, Reinhard u.a.: „Ich sehe mich nicht als Behindert“. Studie über die Lebensbedingungen von Menschen mit besonderen Fähigkeiten. Projekt Freiraum, Verein TAFIE Innsbruck Land 2003 (Egger-Lienz-Str. 2, A-6112 Wattens, e-mail: tafie-innsbruck-land@aon.at)
- KÖLL-SENN, Cornelia: Gemeinsam ein Stück des Weges gehen. Familienbegleitung in der Frühförderung unter besonderer Berücksichtigung der Beziehung zwischen Eltern und Frühförderin. 2003
- Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/vorschulisch/koell-senn->

- familienbegleitung.html (August 2004)
- LINDMEIER, Bettina & LINDMEIER, Christian: Professionelles Handeln in der Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen unter der Leitidee der Selbstbestimmung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002), H. 4/5, 63-74
Im Internet: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/psychosozial/beh4-5-02-lindmeier-arbeit.bdkb>
- LIPSKY, Dorothy Kerzner & GARTNER, Alan: Inclusion and school reform. Transforming America's Classrooms. Baltimore, IL (Paul H. Brookes) 21997
- MATURANA, R. Humberto & VARELA, J. Francisco: Der Baum der Erkenntnis - Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1987
- MÜLLER, Burkhard: Sozialpädagogische Interaktions- und Klientenarbeit. In: OTTO, Hans-Uwe, RAUSCHENBACH, Thomas & VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, 79-90
- NIEDECKEN, Dietmut: Die „Organisierung“ von geistiger Behinderung. In: HEINEMANN, Evelyn & GROEF, Johan de (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Mainz 1997, 101-116
- NIEDECKEN, Dietmut: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Weinheim ³2003
- OSBAHR, Stefan: Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Luzern 2000
- SENNETT, Richard: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin 2002
- STARK, Wolfgang: Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau 1996
- STEINER, Gusti: Einführung: Selbstbestimmung und Persönliche Assistenz. In: MOBILE – Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. & Zentrum für selbstbestimmtes Leben Köln (Hrsg.): Handbuch selbstbestimmtes Leben mit Persönlicher Assistenz. Ein Schulungskonzept für Persönliche AssistentInnen. Band B. Dortmund, Köln 2001, 25-45
- THEUNISSEN, Georg: Begleitung ohne Engagement genügt nicht – assistierende Hilfen im Lichte von Empowerment. In: THEUNISSEN, Georg (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn ²2001, 255-285
- THEUNISSEN, Georg: Empowerment und Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 53(2002), 178-182
- THIERSCH, Hans: Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In: OTTO, Hans-Uwe & RAUSCHENBACH, Thomas & VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, 209-222
- URBAN, Wolfgang: Anforderungen an Ambulante Dienste für Menschen mit geistiger Behinderung: In: WINDISCH, Matthias & MILES-Paul, Ottmar (Hrsg.): Offene Hilfen. Kassel 1995, 59 - 81
- WALDSCHMIDT, Anne: Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: CLOERKES, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und der Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg 2003, 83-101
- WALTER, Jürgen: Selbstbestimmte Sexualität als Menschenrecht. In: JERG, Jo u.a. (Hrsg.): Mitten im Leben. Stuttgart 2004 (im Erscheinen)
- ZIEMEN, Kerstin: Integrative Pädagogik und Didaktik. Aachen 2003

Netzwerkbildung, Übergänge und die „Kooperation der Verschiedenen“

Nina Hömberg & Edwin Luntz

Einführung

Die individuelle und ganzheitliche Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ist erst jenseits eines traditionell-verkrusteten und institutionen-gebundenen Denkens und Handelns erfolgreich (vgl. JAKOBS 1998). In der Tat ist die mangelnde Wirksamkeit formeller Netzwerke mit ihrem institutionell abgesicherten Zusammenspiel von Zuständigkeiten häufig mit ausschlaggebend für die Bildung sozialer Netzwerke und deren wachsender gesellschaftlicher Relevanz.

Dass soziale Netzwerke die gesellschaftlich-soziale Teilhabe der individuell Betroffenen deutlich erfolgreicher unterstützen können, zeigen die vorliegenden Beiträge. Im Gegensatz zu formellen Netzwerken, die meist eine institutionenzentrierte Planung bevorzugen, orientieren sich soziale Netzwerke ausschließlich am Individuum. Dazu werden z.B. Unterstützerkreise gebildet, bei denen die Fähigkeiten, Wissen und Talente ganz unterschiedlicher Beteiligter genutzt werden. Zentrale Bestimmungsmerkmale sozialer Netzwerke sind Kooperation und gemeinsame Lernprozesse die vom „Selbststeuerungsprinzip“ (vgl. MAHNKE in diesem Kapitel) getragen werden. Soziale Netzwerke bewirken Prozesse zur Dynamisierung sozialstruktureller Rahmen und tragen so zu deren Modernisierung bei.

Die Bildung sozialer Netzwerke ist für die Integrationsbewegung von Anfang an eine wichtige Organisationsform gewesen. So hat Netzwerkbildung in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr zur Koordination von Übergängen an Integrationsschnittstellen von Erziehungs-, Bildungs- und Lebensräumen beigetragen und so die Entwicklung von Integration/ Inklusion maßgeblich gefördert.

Die folgenden Beiträge zeigen vielfältige Zugänge zum Thema: Sie liefern Begründungen für Netzwerkbildung und verweisen auf Netzwerkarbeit als Organisationsform, als Strategie, als Instrument professioneller Arbeit, sowie als „partizipative Steuerungsform“ am Beispiel „IncluCity Cologne“ der Universität zu Köln.

Der Fokus der vorliegenden Beiträge liegt auf den Netzwerkprozessen, den Bildungsprozessen und deren Rahmenbedingungen. So kommen die zentralen Grundlagen, Merkmale, Potentiale und Prinzipien von Netzwerkarbeit ebenso zur Sprache wie die prozessualen Aspekte, wie die Gestaltung der Gruppenkultur und Schritte der Netzwerkarbeit.

Am Beispiel des „IncluCity Cologne“ der Universität zu Köln wird gezeigt, dass qualitative Forschung als Handlungsforschung Bestandteil der Netzwerkarbeit sein kann. In zwei Beiträgen wird allerdings konstatiert, dass Forschungsansätze zu „informeller Netzwerkstruktur“ bislang wenig Beachtung finden bzw. die theoretischen Zugänge selten thematisiert werden.

Ines Boban

Netzwerkbildung durch Unterstützerkreise

„Loneliness is the only real disability.“ (David Pitonyak)

Unterstützerkreise (im Englischen ‚circles of support‘ oder ‚circles of friends‘) sind zu einem Schlüsselement des Ansatzes des ‚Supported Living‘ zur Adaption der Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderungen geworden. Bei der Beschreibung der Entwicklung des Hilfesystems für Menschen mit Behinderung zeigt BRADLEY (vgl. z.B. BOBAN & HINZ 2005a) die praxisverändernde Relevanz dieses Ansatzes, der in Nordamerika in den 1980er Jahren entwickelt wurde und dort seitdem große Resonanz findet. Allerdings werden dessen theoretische Zugänge bisher selten thematisiert.

In der Praxis lädt eine Person (oder eine Familie) mit Bedarf an Unterstützung Menschen ihres Vertrauens ein, zur Verbesserung ihrer Lebenssituation, oft zur Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten beizutragen. Dabei ist wichtig, eine möglichst heterogene Gruppe zu bilden und analytisch von vier Kreisen des Umfeldes auszugehen (vgl. z.B. NEWTON & WILSON 2003):

- vom Kreis der größten Nähe (i.d.R. Familie, ‚Circle of Intimacy‘),
- vom Kreis der Freunde („Circle of Friendship“),
- vom Kreis der Personen, mit denen informelle Alltagskontakte in verschiedenen Lebensbereichen bestehen („Circle of Participation“),
- vom Kreis Professioneller, deren Arbeit als positiv wahrgenommen wird („Circle of Exchange“).

Die angestrebte Heterogenität unterscheidet den Unterstützerkreis von allen Formen von Selbsthilfegruppen im Sinne des Austausches Gleichbetroffener, aber auch von allen Ansätzen institutionsorientiert Hilfeplanung.

These 1: Formelle Netzwerkbildung ohne Berücksichtigung informeller Strukturen bleibt unzureichendes Stückwerk, denn zum einen hält sie ‚Klienten‘ im Objektstatus und zum anderen wird so das soziale Kapital (vgl. BOURDIEU 1997) des informellen Umfelds ignoriert. Bei Unterstützerkreisen ist der Einladende schon von vornherein gestaltendes Subjekt des Prozesses, besonders wichtig ist in Unterstützerkreisen das Potenzial Gleichaltriger, die durch die gleiche Erfahrungswelt größere soziale Nähe und stärkere Empathie einbringen können – und damit soziales und kulturelles Kapital steigern.

These 2: Struktur und spezifische Qualität gewinnen Unterstützerkreise durch eine konsequente Orientierung an Prinzipien und Vorgehen von person-centered planning (vgl. O'BRIEN & O'BRIEN 2000, 2002, BOBAN & HINZ 2005a, 2005b). Auf diese Weise wird eine personale statt einer institutionellen Orientierung wirksam, eine Kompetenz- und Interessensorientierung statt einer Anpassungsorientierung kommt so zum Tragen.

These 3: Unterstützerkreise sind in Diskurs und Praxis im deutschsprachigen Raum bislang vor allem bekannt bei integrativen Übergängen von der Schule in den Beruf und insbesondere zum Aufbau eines Netzwerkes um eine Person mit Behinderung herum (vgl. NIEDERMAIR 2004), sie können aber für die gesamte Lebensspanne und für jede Person von großer Bedeutung sein (vgl. BOBAN & HINZ 2005b). So könnte z.B. unmittelbar nach einer Diagnostikstellung damit begonnen werden, ein Netzwerk um eine Familie herum in Form eines Unterstützerkreises zu bilden – was eine erhebliche Auswirkung auf bisherige Formen der Frühförderung, auf Krisenbewältigungsstrategien und Stigma-Abwehr-Prozesse haben könnte. Auch könnte sich beispielsweise der Integrationsprozess eines Kindes und seiner Familie mit Migrationshintergrund anders gestalten, wenn er durch Netzwerkbildung mit Hilfe eines Unterstützerkreises begleitet würde.

These 4: Unterstützerkreise können in ihrem spezifischen Potenzial aus unterschiedlichen Wissenschaften heraus theoretisch fundiert werden. Mit soziologischem Zugang können sie als verstärkte Nutzung sozialen und kulturellen Kapitals (vgl. BOURDIEU 1997a, 1997b), wie dies auch für die Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder insgesamt gilt (vgl. ZIEMEN 2001), aber auch als Möglichkeit der Entstigmatisierung (vgl. MARKOWETZ 2000) durch eine neue Qualität von Beziehungen und von Anerkennungsprozessen (vgl. HONNETH 1994) interpretiert werden. Psychologisch können Unterstüt-

zirkel unter diversen Aspekten gesehen werden, z.B. in ihrem Potenzial zu Triangulierungs- und/ oder Initiationsprozessen im Jugendalter und in ihrer Bedeutung als Gegengewicht zu „sozialer Atrophie“ (vgl. DÖRNER 2003). Inwieweit die hohe Wirksamkeit von Unterstützernetzen durch Aspekte von ‚Mütterlichkeit‘ und ‚Väterlichkeit‘, also dem Ausgleich eines gesellschaftlichen Mangels an ihnen im Sinne von MAAZ (vgl. 2003 und in diesem Band) zu erklären ist, harret einer genaueren Untersuchung; die Analogie des – in diesem Sinne ‚mütterlichen‘ – MAP (vgl. FALVEY u. a. 1994, O'BRIEN & PEARPOINT 2002) und des – in diesem Sinne ‚väterlichen‘ – PATH (ebd.) ist augenfällig.

These 5: Unterstützernetze ermöglichen integrative Prozesse durch diese Art der Netzbildung im Sinne der Theorie integrativer Prozesse (vgl. REISER 1991, HINZ 1993, 2004): So wird auf der innerpsychischen Ebene die Stärkung erfahren, mit allen Anteilen der inneren Diversität akzeptiert zu sein, auf der interaktionellen Ebene werden Dialogsituationen erfahren, auf der Handlungsebene neue Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns entwickelt, auf der institutionellen Ebene Erweiterungen über den Rahmen formeller Netzwerkstrukturen hinaus ermöglicht und gesellschaftlich-normativ werden neue Horizonte für Wünsche und Perspektiven deutlich.

These 6: Der Aufbau von Netzwerken durch Unterstützernetze ist ein Kernstück Integrativer Pädagogik auf dem Weg zur Inklusion (vgl. NEWTON & WILSON 2003) in Kindergärten, Schulen und im Gemeinwesen – für alle weiteren Lebensbereiche und -phasen (vgl. WERTHEIMER 1995). Als entscheidende Qualität von Unterstützernetzen bei der Bildung von Netzwerken ist zu sehen, dass das System (Einzelperson, Familie oder Paar, WG usw.) selbst entscheidet, welches Thema (im Englischen „great questions“; vgl. O'BRIEN & O'BRIEN 2000) es anpacken möchte und wen es einlädt, bei Veränderungsprozessen mitzuwirken. Anders als bei üblichen Formen der Hilfeplanung oder Formen der eher zufälligen sporadischen Bearbeitung zentraler Lebensfragen entwickelt ein Unterstützernetz eine Kontinuität, deren Intensität und Häufigkeit sich an der Dringlichkeit und Komplexität der Erfordernisse orientiert. Die hohe Flexibilität informeller Netzwerke führt zu großer Zufriedenheit aller am Unterstützernetz Beteiligten (vgl. z.B. BOBAN, EHLE & EHLE 2004). Netzbildung durch Unterstützernetze ist – wie auch aus den vorhergehenden Thesen ersichtlich – weit mehr als eine ‚Methode‘.

These 7: Unterstützernetze innerhalb von Sonderinstitutionen systemimmanent ‚für alle Klienten‘ ‚einsetzen‘ zu wollen, erscheint vor diesem Hintergrund als ein Widerspruch in sich selbst. Denn nur wenn individuelle Wünsche und Bedürfnisse als Personenorientierung – jenseits institutioneller

Strukturen – die Basis bilden und dieses mit konsequenter Kompetenzorientierung und mit der Einbeziehung auch der informellen Lebenswelt verbunden wird, verdient dies die Bezeichnung person-centered planning und Netzwerkbildung in Unterstützernetzen.

Ursula Mahnke

Die Bedeutung sozialer Netzwerke zur Unterstützung von Integrationsprozessen

Betrachtet man die Integrationsentwicklung von Anfang an, so ist durchgängig erkennbar, dass sowohl in den Initiierungsphasen als auch bei der Implementierung integrativer Strukturen informelle Kontakte zwischen den Akteuren eine ganz zentrale Rolle spielen (vgl. ROEBKE u.a. 2000, SCHNELL 2003). Für diese informelle Netzwerkstruktur wurde bislang in erster Linie auf ökosystemische Erklärungsmodelle zurückgegriffen (vgl. SANDER 1999). Lediglich PREUSS-LAUSITZ (1999) bezieht sich bei seinem Entwurf von „Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion“ auf Integrationsnetzwerke, doch werden hier nur inhaltliche Aspekte beschrieben und nicht auf das Theoriekonzept soziales Netzwerk Bezug genommen. Auch als Forschungsansatz ist eine dezidierte Berücksichtigung dieses zentralen Merkmals von Integrationsprozessen kaum geläufig. Am ehesten kann noch der Forschungsansatz des „sozialökologischen Mehr-Ebenen-Konzepts“ der wissenschaftlichen Begleitung im Land Brandenburg herangezogen werden (vgl. HEYER u.a. 1997), das jedoch die Netzwerkperspektive eher implizit berücksichtigt.

Zunächst ist zu fragen, was soziale Netzwerke eigentlich darstellen und wie sie arbeiten. „Ein Netzwerk ist etwas Unfassbares – ein Gebilde ohne Grenzen; es hat zwar etwas Verbindendes, aber meist sind die Partner nicht zur selben Zeit am selben Ort. Es gibt keine klare Mitgliedschaften, aber Beziehungen, unsichtbare Bande. Es gibt nur diffuse, im Fluss befindliche Rollen, wie z.B. Netzwerkknoten, aber weder Delegierte noch kontinuierliche Funktionsträger“ (EXNER & KÖNIGSWIESER 2000, 23). Diese sehr allgemeine – ja geradezu diffuse – Kennzeichnung von Netzwerken legt es nahe zu fra-

gen, ob damit nun alle informellen Interaktionsbeziehungen zwischen Personen und/ oder Institutionen gemeint sind.

Als eine brauchbare Beschreibung sozialer Netzwerke sei die von WEYER herausgegriffen: „Unter einem Netzwerk soll (...) eine eigenständige Form der Koordination von Interaktionen verstanden werden, deren Kern die vertrauensvolle Kooperation autonomer, aber interdependenter (wechselseitig voneinander abhängiger) Akteure ist, die für einen begrenzten Zeitraum zusammenarbeiten und dabei auf die Interessen des jeweiligen Partners Rücksicht nehmen, weil sie auf diese Weise ihre partikularen Ziele besser realisieren können als durch nichtkoordiniertes Handeln. Eine derartige Bündelung von Ressourcen ermöglicht Lernprozesse und damit die Durchführung innovativer Projekte, deren Risiko für jeden der Partner allein zu groß wäre“ (WEYER 2000, 11).

Es wird deutlich, dass zentrale Bestimmungsmerkmale sozialer Netzwerke die Kooperation und gemeinsame Lernprozesse sind, die offenbar dem Selbststeuerungsprinzip unterliegen. Damit kann in der Tat das sich in Integrationsprozessen vielfach wiederholende – und bislang nur kasuistisch beschriebene – Muster eines erfolgreiche Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure (Eltern, PädagogInnen, Schulaufsichtsbeamte etc.) erklärbar gemacht werden.

Zur Orientierung im komplexen Feld des sozialen Netzwerkes seien im Rückgriff auf WEYER (1997, 63 ff) einige zentrale Merkmale ausgewählt, um das Spezifische der Netzwerkarbeit zu verdeutlichen:

- Netzwerke haben temporären Charakter. Die in ihnen stattfindende Kommunikation ist zwar dauerhafter als punktuelle Kontaktaufnahme – aber sie ist jederzeit aufkündbar, da sie nicht formal organisiert ist. Die Bindung an bestimmte Personen spielt beim Aufbau vertrauensvoller Kooperationsbeziehungen und bei der Aushandlung gemeinsamer Projekte eine wichtige Rolle.
- Die Interaktion ist von Vertrauen geprägt. Die Netzwerkpartner begegnen einander mit positiven Erwartungen und mit einem Vertrauensvorschuss. Die Aufrechterhaltung eines Netzwerkes hängt vor allem vom gegenseitigen Vertrauen ab, d.h. von der Erwartung, dass Absprachen eingehalten werden und erhoffte Vorteile sich langfristig einstellen.
- Die Interaktionsbeziehungen basieren auf Gegenseitigkeit. Personen werden sich nur dann aktiv in ein Netzwerk einbringen, wenn sie zu der (subjektiven) Einschätzung gelangen, dass sie sich wechselseitig stärken (können).

- Die Akteure sind autonom, aber aufeinander angewiesen. Zur Erreichung individueller Ziele werden Ressourcen genutzt, über die andere Partner verfügen – und umgekehrt. Das Spezifische an Netzwerken ist die „grenzüberschreitende“ Kooperation unter heterogenen Partnern, ohne dass der Einzelne seine Autonomie und seinen Ursprungskontext aufgeben muss.¹⁷

Diese wenigen Merkmale der Analyse sozialer Netzwerke können bereits Erklärungen dafür liefern, warum an einigen besonders „brisanten“ Stellen Integrationsprozesse plötzlich ins Stocken geraten oder (wider Erwarten) vorangehen. Sie können aber auch zeigen, wie ein konstruktives Innovationsnetzwerk aufgebaut werden kann: Das gegenseitige Nehmen und Geben, das Prinzip der Freiwilligkeit sowie das Erkennen von Ressourcen anderer Akteure scheinen zentrale Prinzipien zu sein.

Reinhard Burtscher

Kooperieren und konkurrieren – ausgewählte Aspekte der Netzwerkarbeit

Die nachfolgenden Aspekte beruhen auf Erfahrungen, die ich aufgrund eines EU-Projektes und meiner mehrjährigen Arbeit als Pädagoge innerhalb eines sozialen Trägers im Bereich der beruflichen Bildung gemacht habe. Während im EU-Projekt ein zweckorientiertes Netzwerk gegründet wurde, um mit den damit erhaltenen finanziellen Fördermitteln ein Vorhaben umzusetzen, waren es beim sozialen Träger verschiedene Netzwerke mit richtungsoffener Ausrichtung (vgl. SCHUBERT et al 2001, S. 189).¹⁸ Das EU-Projekt beinhaltete während der Projektlaufzeit eine fest definierte Anzahl von Netzwerk-PartnerInnen, die einen verbindlichen Vertrag mit der Europäischen Kommission eingegangen sind. Beim sozialen Träger fanden sich in mehreren

¹⁷ Weitere Merkmale siehe WEYER 2000, 2 ff. NESTMANN 2002, 191 ff., DILLER 2002 50 ff.

¹⁸ SCHUBERT et al (2001, 189) unterscheidet zwischen „zweckorientierten“ und „richtungsoffenen“ Netzwerken. „Zweckorientierte (zweckgerichtete) Netzwerke verfolgen relativ klar definierte Aufgaben. (...) Richtungsoffene Netzwerke verfolgen keine spezifischen Aufgaben, sondern dienen primär der Kommunikation und erfüllen sozio-emotionale Bedürfnisse der Beziehungspflege.“

Netzwerken unterschiedliche Akteure zusammen, die informell einen offenen Zusammenschluss bildeten, dem kein schriftlicher Vertrag zu Grunde lag. In beiden Netzwerk-Formen waren die Akteure überzeugt, dass mit der Vernetzung förderliche Synergien entstehen. Frei nach dem Motto aus systemischer Sicht: Das Ganze (das Netzwerk) ist mehr als die Summe seiner Teile (Akteure).

Netzwerkarbeit wird häufig positiv bewertet. Die Politik auf EU-, Bundes- und Länderebene schreibt in vielen sozialen Bereichen eine Zusammenarbeit von mehreren Einrichtungen innerhalb von Netzwerken vor. Mit dieser Strategie wird nicht nur eine verbesserte Klientenorientierung angestrebt, sondern auch die Rationalisierung, Dezentralisierung und Ökonomisierung vorangetrieben (vgl. WEBER 2001, 13). Weil die sozialen Einrichtungen auf öffentliche Fördermittel angewiesen sind, bleibt kaum eine Alternative als die Zusammenarbeit innerhalb von Netzwerken. Durch diese quasi Verpflichtung zur Netzwerkarbeit finden sich unterschiedliche Akteure zusammen, die sonst eher konkurrieren (beispielsweise weil sie regional eine gleiche Zielgruppe bedienen).

Im folgenden reflektiere ich ausgewählte Aspekte vor dem Hintergrund, dass die Netzwerkarbeit auch unterschiedliche Belastungen hervorrufen kann. Meine Hauptthese lautet, dass sich soziale Akteure mit ihren kooperierenden und konkurrierenden Handlungsstrategien auseinandersetzen müssen, wollen sie im Netzwerk erfolgreich sein. Wenn diese kritische Auseinandersetzung gelingt, erhöht sich die Effektivität des Netzwerks.¹⁹

Offene und verdeckte Ziele im Netzwerk thematisieren

Im Rahmen von Netzwerken kann zwischen offenen und verdeckten Zielen unterschieden werden. Offene Ziele sind klar formuliert und von allen Akteuren akzeptiert. Verdeckte Ziele werden von den einzelnen Akteuren innerhalb eines Netzwerks nicht weiter vermittelt. Sie beinhalten unter Umständen Erwartungen, die zu Konkurrenzvorteilen führen sollen. Dieses „Spiel mit verdeckten Karten“ kann in Form von nicht erklärbaren Widerständen sichtbar werden. Einzelne Akteure haben das Gefühl, dass nichts vorwärts geht oder dass sich die Arbeit im Kreis dreht. Oder sie sehen sich in einem Ungleichgewicht zwischen Input- und Output, bei dem sie wesentlich mehr Information, Anregungen, Impulse einbringen als andere Akteure. Diese Erfahrungen

¹⁹ KOHN (1989) hat mit dem Buch: „Mit vereinten Kräften. Warum Kooperation der Konkurrenz überlegen ist“ eine spannende Grundanalyse dieser zwei Handlungsstrategien vorgelegt.

können Hinweise sein, dass Akteure mit verdeckten Zielen operieren und die offenen Ziele lediglich als zweitrangig betrachten.

In einem tragfähigen Netzwerk klären die einzelnen Akteure ihre jeweiligen Positionen. Sie benennen die eigenen Grenzen und machen damit ihren Rahmen deutlich. Konkurrierende Akteure können dadurch mögliche Konfliktpotentiale entschärfen.

Die politisch geforderte Netzwerkarbeit im sozialen Bereich führt dazu, dass sich Akteure aus dem Feld sozialer Arbeit mit unterschiedlichen Grundeinstellungen gezwungenermaßen zusammenfinden. Beispielsweise treffen Akteure in einem Netzwerk zusammen, mit dem übergeordneten Ziel die berufliche Integration einer Region zu fördern. Während die einen Vertreter darunter den Ausbau von Werkstätten verstehen, erwarten andere den Ausbau von Arbeitsplätzen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Die unterschiedlichen Kräfte können zu einer Zerreißprobe im Netzwerk werden. Sie können aber auch, wenn die eigenen institutionellen Grenzen gegenseitig thematisiert werden, zu neuen gemeinsamen Aktivitäten führen.

Abhängigkeiten und Verbindlichkeiten im Netzwerk klar legen

Ein Netzwerk entsteht meist dadurch, dass ein Akteur die Initiative ergreift und mögliche Teilnehmer einlädt. Folgt aus dieser Initiative ein zweckorientiertes Netzwerk, dann verbinden sich damit häufig Verträge mit öffentlichen Finanzgebern. Diese Verbindlichkeiten bringen einerseits finanzielle Mittel für das Netzwerk, andererseits werden Abhängigkeiten geknüpft. Deutlich wird diese Situation z. B. in den verschiedenen EU-Programmen. Im Rahmen von Projekten arbeiten unterschiedliche Akteure zusammen, um ein Produkt zu erstellen. Die Abhängigkeiten können problematisch werden, wenn Termine von Aufträgen nicht eingehalten werden und die jeweiligen Aufgaben der Akteure zeitlich aufeinander aufbauen. Die Verzögerung in einem Bereich bringt Schwierigkeiten für jene Akteure, die auf die Vor- oder Zuarbeit angewiesen sind, und kann bis zu weitreichenden finanziellen Nachteilen führen. Meist steigt dann der Belastungsdruck innerhalb des gesamten Netzwerks. Diese Situation kann sich in einer konfliktreichen Kommunikationskultur widerspiegeln. In einem erfolgreichen Netzwerk sind deshalb Verbindlichkeiten und Forderungen leistungsgerecht miteinander verknüpft. Die Akteure haben die gegenseitigen Verantwortlichkeiten genau geklärt und aus „relativen“ Zielen Detailaufgaben erarbeitet. Dieser Prozess – das Ausarbeiten von Details – ist mühselig, kann aber das Netzwerk stärken. Der Prozess kann die gegenseitigen Ressourcen und Grenzen einzelner Akteure verdeutli-

chen. Es kann dazu führen, dass innerhalb des Netzwerks nach einem Ausgleich gesucht wird, bevor zeitliche Verzögerungen durch Überforderung entstehen. Anstelle von Konkurrenten, die sich beweisen oder behaupten müssen, kann sich eine Haltung des Respekts zwischen möglichen Partnern entwickeln.

Innerbetriebliche Stellenwert eines Netzwerks bestimmen

Die Komplexität sozialer Aufgaben verlangt nach Netzwerkarbeit. Die Zunahme von richtungsoffenen Netzwerken (z. B. in Form von „Runden Tischen“) im sozialen Feld kann zu finanziellen Zusatzbelastungen führen, weil etwa zu viel Arbeitszeit für Netzwerk-Treffen verbraucht wird. Deshalb sind bei sozialen Trägern klare betriebliche Entscheidungen in diesem Zusammenhang notwendig. Ein Beispiel: Eine engagierte Mitarbeiterin beteiligt sich bei einem „Runden Tisch“ und gerät dadurch permanent mit der Leitung in Konflikt. Für sie ist diese Arbeit bedeutsam, während die innerbetriebliche Leitung ihr Engagement nur toleriert. Die Leitung reagiert, indem sie den zugebilligten Handlungsrahmen immer stärker verringert. Schließlich resigniert die Mitarbeiterin und quittiert die Netzwerkarbeit. Dieser Verlauf könnte möglicherweise verhindert werden, wenn der Stellenwert des Netzwerks im Verhältnis zu den innerbetrieblichen Aufgaben und Zielen mit der Mitarbeiterin besprochen wird. Wenn sich die Mitarbeiterin zudem über den Rahmen ihrer Entscheidungsbefugnis und über ihre Mittel sicher sein kann, wird sie zu einer wichtigen Akteurin innerhalb des Netzwerks. Bleiben diese Merkmale unklar, kann das innerhalb des Netzwerks zu Konflikten führen. Anstelle einer aktiven Partnerin wird eine Person wahrgenommen, die unentschlossen und wenig verbindlich erscheint. Dabei liegt es weniger an ihr als beteiligter Person, sondern vielmehr an ihrem Auftrag, den sie mitbringt bzw. nicht mitbringt.

Netzwerkarbeit – nicht um jeden Preis!

Die Arbeit in einem Netzwerk kann das Profil der eigenen Einrichtung stärken, aber auch schwächen. Bei aller Bereitschaft zur Zusammenarbeit kann die Gefahr bestehen, dass eigene Leitideen aufgegeben werden und eine Anpassung an die Hauptkräfte innerhalb eines Netzwerks erfolgt. In der Behindertenhilfe zeigt sich diese Tendenz zwischen jungen, wenig etablierten Dienstleistungsträgern und den klassischen Trägern der Behindertenhilfe. Durch die „Politikstrategie“ (WEBER 2001, 13) werden sie aufgefordert, sich

zu einem Netzwerk zusammen zu schießen. Während die einen verstärkt auf eine ambulante und weitreichende Integrationsarbeit setzen, können die anderen teilweise eine sehr verhaltene Form der Integrationsbemühungen pflegen. Diese Diskrepanz im Verständnis von Integration kann zu Konflikten führen, die unproduktive Prozesse innerhalb des Netzwerks auslösen. Anstelle der Kooperation wird Konkurrenzverhalten sichtbar, anstelle einer vereinten Kraft folgen verschiedene konkurrierende Handlungsstrategien. RICHTER (1998, 7) schreibt zum Thema Anpassung: „Wer Anpassungszwängen taktisch nachgibt, wohl wissend, dass er ihnen mit vertretbarem Risiko widerstehen könnte und auch sollte, wird nach und nach die Unzumutbarkeit von Anpassungsforderungen gar nicht mehr wahrnehmen, das heißt die eigene Gefügigkeit auch nicht mehr als Fluchtreaktion durchschauen. Alles erscheint normal: die Verhältnisse, denen er sich ergibt, und der Verzicht auf Gegenwehr, den er eben gar nicht mehr als Verzicht erlebt.“

Netzwerkarbeit ist eine Form der Organisation, die als Instrument der professionellen Arbeit innovative Impulse hervorbringen kann. Sie kann eine gegenseitige positive Beeinflussung und Unterstützung auslösen und Entwicklungen vorantreiben. Findet die Beeinflussung jedoch nur einseitig statt und werden Anpassungen vollzogen, die die eigenen Leitideen dauerhaft vernachlässigen, dann ist es m. E. höchste Zeit sich aus dem Netzwerk zu verabschieden. Das Ganze (ein Netzwerk) wird mehr als die Summe ihrer Teile (Akteure), wenn wohlwollende Wertschätzung als Kultur gegenseitigen Respekts innerhalb des Netzwerks gelebt wird.

Katrin Düring

Ein Netzwerk mit Förderschulen und allgemeinen Schulen im Land Brandenburg knüpfen

„Der Aufbau von Netzwerken heißt zunächst Investition in Beziehung.

Der Aufbau von Netzwerken ist Sozialmanagement.“

Marlies KRAINZ-DÜRR, 2000

Zum Verständnis der Schreibperspektive: Ich bin mit der Leitung eines Schulversuchs betraut, in dessen Verlauf zwei Förderschulen aufgelöst und mit der Grundschule und der Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe des

Ortes zusammengelegt wurden. Der Prozess äußerer und innerer Schulentwicklung sowie das sich dadurch verändernde Konzept sonderpädagogischer Förderung sind Gegenstand dieses Schulversuchs in Brandenburg. Aufgrund des demografischen Wandels in unserem ostdeutschen Bundesland und aufgrund des bildungspolitischen Auftrages, vorrangig Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen zu unterrichten, sollen die Erfahrungen aus dem Schulversuch in Birkenwerder auch anderen Schulen zur Verfügung gestellt werden. Mein nachfolgender Bericht bezieht sich auf Erfahrungen, die ich als Netzwerkleiterin im Zeitraum eines Jahres sammeln konnte.

Die Netzwerkidee

Aufgabe des Schulversuchs „Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder“ ist es, Qualitätsstandards zu benennen und Schulen mit einem ähnlichen Arbeitsschwerpunkt in ein gemeinsames Netzwerk einzubinden. Das Netzwerk ist eine Strategie, mit der

- schulstrukturelle Entwicklungen von der Schließung von Förderschulen hin zu mehr sonderpädagogischer Kompetenz in den allgemeinen Schulen durch Beratung begleitet werden und
- bereits bestehende Schulen Hilfen bei der Qualitätssicherung und -entwicklung erhalten können.

Die Netzwerkarbeit kann vor Ort beginnen, wenn die schulentwicklungsplanerischen Perspektiven mit den beteiligten Schulen offen besprochen wurden und ein grundsätzlicher „integrativ-kooperativer Veränderungswille“ erkennbar ist. Schulen, die bereits mit ähnlichen Konzepten arbeiten, sind eingeladen, an der Umsetzung von Qualitätsstandards zu arbeiten, ihre Kompetenzen einzubringen und von anderen zu lernen.

Das Netzwerk lebt von Offenheit und Struktur: Es gibt seitens der Modellschulen in Birkenwerder Erfahrungen und Leitideen zur Qualitätssicherung, die Orientierung bieten. Gleichwohl orientiert sich jeder Beratungsprozess vor Ort an den besonderen Gegebenheiten, an den Vorstellungen der Schulaufsicht und der beteiligten Schulträger und natürlich an den Ressourcen und an dem konkreten Unterstützungsbedarf der Schulen.

Netzwerken – ein weites und in Teilen nicht immer einfaches Feld

Die Idee der Netzwerkarbeit ist zunächst relativ unstrukturiert: In vielen Gesprächen habe ich erlebt, dass die Vorstellungen höchst unterschiedlich sind und erst ein Konsens herzustellen ist. Dies gelang nicht immer, weil sich hinter der Frage „Wie halten wir es mit institutioneller Kooperation?“ Einstellungen und Werteverständnisse von LehrerInnen in Bezug auf die Rolle der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule verbargen, die erst in einem längeren Klärungsprozess bearbeitet werden können. Ein Zugang gelang über die Sammlung und über das Gespräch zu konkreten Kooperationsoptionen zwischen allgemeiner Schule und Förderschule.

Netzwerken heißt Geben und Nehmen: Im Vorfeld von institutioneller Netzwerkarbeit ist es notwendig zu klären, wer in welcher Rolle in der Zusammenarbeit auftritt, was gegenseitig eingebracht werden kann, welches mögliche Fallstricke im Prozess gegenseitiger Annäherung sind und was das gemeinsame Entwicklungsziel im Sinne eines Leitbildes ist.

Ein Netzwerk gedeiht nicht in einem Klima offener oder verdeckter Konkurrenz: Ich konnte in einigen Beratungsprozessen Haltungen beobachten wie: „Das sind unsere Schüler – das sind eure Schüler. Besser wir machen alles alleine. Dann machen wir es auch gut und müssen uns nicht auf die Konflikte mit der anderen Schule einlassen.“ – bis hin zu offen ausgesprochenen Interessenkollisionen zwischen allgemeiner Förderschule und den allgemeinen Schulen hinsichtlich der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Ein interessantes Phänomen in diesem Zusammenhang ist, dass die räumliche Nähe von Förderschule und allgemeiner Schule keine gute Eingangsvoraussetzung für Kooperation sein muss, sondern in der Binnensicht eher Tendenzen der Abgrenzung verstärkt werden. An dieser Stelle ist eine Evaluation bisheriger konkreter Kooperationserfahrungen hilfreich, um eine Basis für weiteres Aufeinanderzugehen herzustellen.

Netzwerken braucht die Bereitschaft, sich auf einen gemeinsamen Arbeitsprozess einzulassen: Meiner Erfahrung nach ist nicht in jedem Fall davon auszugehen, dass die potentiellen Partner den Nutzen von Netzwerkarbeit anerkennen. Das hier vorgestellte Netzwerk ist eine klassische Top-Down-Strategie, d.h. initiiert vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. In dem das Netzwerk in die Fläche wächst, entwickelt es sich allerdings stärker zu einer Bottom-Up-Strategie, d.h. die Schulen vereinnahmen das Netzwerk für ihre eigenen Interessen. Institutionelle Netzwerkarbeit funktioniert nicht reibungslos. Auch wenn sie von gutem Willen

geleitet ist, werden Probleme auftreten. Deshalb ist es wichtig, Schlüsselpersonen zu benennen, die Steuerungsfunktionen in dem Prozess innerer und äußerer Schulentwicklung übernehmen. Hilfreich erscheint mir, wenn ein Monitoring (über Schulaufsicht und andere Netzwerkpartner) für Transparenz und Verbindlichkeit sorgt.

Netzwerkarbeit lebt von einer gemeinsamen Vision, für die sich Anstrengungen lohnen: Die Notwendigkeit der Schließung von Förderschulen ist im Bundesland Brandenburg eine schulentwicklungsplanerische Realität, die nicht unter der Argumentationslinie „Kooperation mit allgemeinen Schulen“ vermittelt werden sollte. Die Klarheit über den einen (z. T. schmerzhaft empfundenen) Tatbestand schafft erst die Voraussetzung für neue innovative Ideen, die wirklich die allgemeinen Schulen erreichen können. Die allgemeinen Schulen sind als aktive Partner ausdrücklich zur Netzwerkarbeit eingeladen.

Netzwerk und Schulentwicklung hin zu mehr inklusiver Qualität: ein erstes Fazit

Gegenstand von netzwerkartiger Zusammenarbeit ist die Herstellung eines Gemeinschaftsgutes im Sinne inklusiver Schulqualitäten. Die Schulen und mit verantwortlichen Institutionen können dieses Ziel nicht erreichen, was für die Vereinigung regionaler und überregionales Akteure in einem Netzwerk spricht und dafür steht, dass kollektives Handeln möglich wird. Netzwerkarbeit kann zwischen Schulen nicht erzwungen werden. Sie beruht auf Freiwilligkeit in der Zusammenarbeit. Gegenseitiges Aushandeln und der Tausch von Ressourcen und Kompetenzen sind wichtige Steuerungsformen und schaffen Motivation. Im Ergebnis der Netzwerkarbeit stehen Vereinbarungen, die mündlich oder schriftlich getroffen werden und damit institutionalisiert sind und mit oder ohne Sanktionen (welcher Art auch immer) belegt werden können. Netzwerke gründen sich auf gemeinsame Interessen.

Netzwerkarbeit ist eine partizipative Steuerungsform, welche von der Grundidee her einer inklusiven Schule nahe kommt. An der Stelle von Intervention treten Managementkonzepte, die kollektives Handeln möglich machen. Dabei erscheint es mir wichtig, dass Zielvereinbarungen im Sinne inklusiver Leitbilder für die Schulen getroffen werden, es aber in Verantwortung der Einzelschule und ihrer Kooperationspartner bleibt, wie diese Ziele umgesetzt werden. Der Mobilisierung der eigenen Ressourcen der Schule im Sinne einer selbständigen, lernenden Organisation kommt dabei größte Bedeutung zu.

Integrative Netzwerkarbeit – ein Weg zur Teilhabe

Das Konzept der Netzwerkarbeit boomt in allen Funktionssystemen der postmodernen Gesellschaft. Im folgenden Text werden die Fragen gestellt: *Welches Potential steckt in dem Konzept der Netzwerkarbeit, das für die Integrationbewegung förderlich ist? Wie können im Rahmen von Netzwerkarbeit Menschen mit Behinderung, Verantwortliche in der Behindertenhilfe und ForscherInnen zusammen arbeiten?* Anhand von Literatur und von Erfahrungen aus der praktischen Netzwerkarbeit im Projekt „IncluCity Cologne“ der Universität zu Köln, welches die Vernetzung von BürgerInnen mit verschiedenen Behinderung und Verantwortlichen in der Kommune unterstützt, werden Antwortmöglichkeiten aufgezeigt.²⁰

Potential von Netzwerkarbeit

Netzwerke, als ein Zusammentreffen von Vertreter(-innen) aus verschiedenen Organisationen, werden initiiert, um Problemlösungen zu erarbeiten, Realität gemeinsam zu verändern, Zukunft zu planen sowie um in ihnen unter Beteiligung themenrelevanter Akteure qualitative Forschung zu betreiben.

Häufig agieren Gruppen (z.B. Fachleute, Eltern, etc.) separat und folgen dabei einer eigenen Logik. Dieses Vorgehen hat durchaus seine Berechtigung. Eine hierarchiefreie Vernetzung von Menschen, Gruppen oder Institutionen, die das gleiche Ziel verfolgen, kann jedoch durch Wissensaustausch Synergien erreichen, politische Einflussmöglichkeiten erweitern und darüber hinaus neue Lernmöglichkeiten zur Grundlage einer regionalen Lernkultur eröffnen (vgl. ABWF 2003, 29). Zudem ermöglicht die Arbeit in Netzwerken neue Formen der Aktivierung sowie der Partizipation. Gerade diese Eigenschaften machen das Konzept der Netzwerkarbeit für die Integrationsbewegung interessant.

SENGE & SCHARMER haben dafür den Begriff der „Learning Community“ geprägt. Als Ausgangspunkt einer „Learning community“ ist es von Bedeutung, dass die Beteiligten ihre Wahrnehmung in Bezug auf die jeweilige Thematik, ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele formulieren können – „Intra-organizational learning infrastructures“. Darüber kann dann ein gemeinsamer

²⁰ Weitere Informationen unter: www.inclucity.de

Austausch stattfinden – „Inter-organizational learning infrastructures“. Dieser wiederum kann zur Ausbildung einer gemeinsamen Identität – „Organisation-transcending learning infrastructures“ führen (vgl. SENGE & SCHARMER 2000, 13ff.). Leitfragen für diese gemeinsame Identität können sein: Wer sind wir? Warum sind wir hier? Wie machen wir unsere Ziele möglich? (vgl. ebd., 12).

Grundlage für eine effektive Netzwerkarbeit ist ein gemeinsames Ziel im Sinne einer Übereinstimmung der Problemidentifikation (vgl. ADERHOLD et. al. 2001, 7f). Erfahrungen aus der praktischen Netzwerkarbeit haben gezeigt, dass ein Problem als Ausgangspunkt für ein Netzwerk von Anfang an festgelegt werden sollte. Teilziele bzw. die konkreten Arbeitsschritten zur Problemlösung sollten während des Arbeitsprozesses gemeinsam erarbeitet werden. Dies trifft auch auf die Regeln zu, anhand derer die Zusammenarbeit gestaltet wird. Das Aushandeln dieser Ziele stellt eine Notwendigkeit und dauerhafte Herausforderung für das Netzwerk dar. Denn Menschen neigen eher zum Engagement für eine Sache, wenn die Ziele klar formuliert sind und deren Umsetzung realistisch erscheint (vgl. DAUSCHER 1998, 104-107). Andererseits können Zielvorgaben auch abschreckend wirken, wie folgendes Praxisbeispiel zeigt:

Bei einem ersten Treffen eines Netzwerkes spaltete sich die Gruppe in zwei Lager: Ein Teil beschwerte sich über die unklare Zielvorgabe für das Netzwerk und verwies darauf, dass es Aufgabe der Initiatoren sei, das Ziel konkret festzulegen und erst dann könne man sich zur Mitarbeit entscheiden. Der andere Teil wehrte sich gegen die zu strenge Vorgabe und wollte sich nur auf eine Mitarbeit einlassen, wenn gewährleistet würde, dass die Ziele bei den nächsten Treffen gemeinsam anhand der konkreten Bedarfslage der Beteiligten formuliert würden.

Dies zeigt zum einen, dass die Wahrnehmung und Bedürfnisse der Akteure in Bezug auf die Zielvereinbarung sehr unterschiedlich sind und zum anderen, dass Netzwerkstrukturen immer dynamisch sind. Daraus lässt sich folgern, dass eine starre Planung und deren Übertragbarkeit auf andere Gruppen nicht greifen kann, sondern die Struktur mit den jeweiligen Aktiven neu verhandelt werden muss (vgl. ADERHOLD et. al. 2001, 11). Dabei sollten Entscheidungen unter Berücksichtigung von Minderheitenmeinungen kollektiv gefällt werden, um dem Anspruch auf Hierarchiefreiheit von Netzwerken gerecht zu werden.

Informationsnetze und Kommunikationsstrukturen sind Grundlage und sinnvolle Produkte der Netzwerkarbeit zugleich. Ein dauerhaftes Informationsnetz ist notwendig, um Kontakt, Transparenz und die Darstellung nach

außen zu gewährleisten, z.B. Adressenaustausch, Homepage, Flyer, Broschüre, Protokolle, Rundschreiben, Mailinglisten. Die Erreichbarkeit der Mitglieder sowie die Dokumentation des Arbeitsablaufes sind während und auch nach Beendigung des Netzwerkes bedeutsame Hilfen für die eigene Arbeit.

Zusammenarbeit der Verschiedenen

Netzwerke brauchen nicht nur Ziele, sondern auch einen Initiator/ eine Initiatorin. Diese sollten zu Beginn Informationen über bestehende Vereine, Projekte, Initiativen sowie interessierte BürgerInnen etc. in der Region beschaffen und diese einladen. Die Entwicklung einer arbeitsfähigen Gruppe hängt dann im weiteren von dem Engagement aller Beteiligten und einer kompetenten Moderation ab. Die Netzwerkakteure vertreten zwar eine Institution oder Gruppe, können dies jedoch nur in dem Maße ihrer eigenen Kompetenzen und ihrer persönlichen Motivation tun – dies gilt für Menschen mit und ohne Behinderung. Die persönlichen Fähigkeiten haben ebenfalls einen erheblichen Anteil an der Gestaltung der Gruppenkultur, z.B. ob sachlich diskutiert wird und inwieweit Geduld und Kritikfähigkeit gegeben ist.

Ein Netzwerk mit „Gleichgesinnten“ ist leicht vorstellbar – doch wie kann eine Zusammenarbeit der Verschiedenen gelingen? Es müssen nicht zwangsläufig alle Beteiligten ein gemeinsames Ziel mit identischen Beweggründen verfolgen – wie ein Beispiel aus dem Projekt „IncluCity Cologne“ zeigt, sind das Thema und der persönliche Bezug dazu verbindend.

Im Rahmen einer temporären Vernetzung einer Gruppe behinderter Menschen und Verantwortlichen aus Stadtverwaltung und Kommunalpolitik mit dem Ziel, die Wohnsituation von Menschen mit Behinderung zu verändern, wollten alle Beteiligten eine Lösung finden, teils aus beruflichen, teils aus privaten Gründen. Die Vorstellungen, wie diese Lösung aussehen könnte, waren zu Beginn sehr unterschiedlich. Durch die moderierte Zusammenarbeit konnten sich die Gruppen mit ihren Vorstellungen einander annähern, gegenseitige Vorurteile ab- und Verständnis füreinander aufbauen. Im nächsten Schritt können nun kooperative Veränderungen erarbeitet werden. Problematisch erwies sich in diesem Zusammenhang hingegen der Grundsatz der Freiwilligkeit zur Mitarbeit an Netzwerken. Einige Verantwortliche waren zuerst schwer zur Netzwerkarbeit mit Menschen mit (geistiger) Behinderung zu motivieren. Äußerungen wie: „Wir Fachleute regeln das Problem besser unter uns, weil wir das nötige Know-how dazu haben.“ Oder: „Wenn man Geistigbehinderte als Bürger bezeichnet, die sich für solche Themen interessieren, dann vereinnahmt man diese Leute,“ waren zu hören. Konnte jedoch

den Eingeladenen ihr persönlicher Nutzen von der Zusammenarbeit dargestellt werden, reichte dies oft als Motivation zur Teilnahme aus.

Dieser Aspekt ist jedoch keine alleinige Besonderheit eines integrativen Netzwerkes. Vielmehr ist in allen Netzwerken zu beobachten, dass die Akteure vor ihrem Engagement Kosten und Nutzen abwägen und ihren Eigennutzen in den Vordergrund stellen. Erst wenn dieser als gewährleistet betrachtet wird, wird auf den Systemnutzen geachtet, und kooperatives Handeln kann sich entwickeln (vgl. SCHMOLKE 2000, 18). Die Beziehung der Netzwerkmitglieder untereinander basieren auf dem Tauschprinzip – ein Ausgleich vom Geben und Nehmen ist Voraussetzung, so dass für alle Beteiligten ein Nutzen aus den Ressourcen des Netzwerkes resultiert. Des Weiteren wird häufig der Aufbau einer Vertrauensbasis als Grundlage für eine gelungene Kooperation erachtet (vgl. ADERHOLD et. al. 2001, 7 f).

Zudem hat es sich bewährt, die Kooperation der Verschiedenen durch die Entwicklung, Durchführung und Evaluation konkreter Projekte zu fördern (vgl. ABWF 2003, 29). Die Arbeit an einem konkreten Projekt ist für das Zusammenfinden der Gruppe hilfreich, zumal schnelle Erfolgserlebnisse und eine überschaubare Arbeitsaufteilung zu erwarten sind. Die Kommunikationsform sowie die Arbeitsweise in einem Netzwerk muss sich an dem Grundsatz orientieren, dass für alle TeilnehmerInnen permanente Prozesstransparenz gewährleistet ist. In diesem Kontext ist der Gebrauch einfacher Sprache, eine klare Prozessgliederung, Visualisierungen, z.B. von Diskussionsverläufen, Arbeitsaufträgen etc. für alle Gruppenmitglieder von Vorteil.

Wer sortiert die Fäden in einem Netzwerk?

Grundlage einer effektiven Zusammenarbeit in Netzwerken ist das Vorhandensein eines Intermediärs bzw. eines Moderators. Dieser sollte „zwischen den vorhandenen Bereichen und Sektoren sowie deren ‚Sprachen‘ und ‚Logiken‘ übersetzen und vermittelnd wirken“ (ebd. 2003, 192f.). Demnach ist er als Moderator des Erfahrungsaustausches und des Interessensausgleichs für die Kommunikation verantwortlich.

Zudem gehört es zu seinen Aufgaben, die Gruppenkommunikation inhaltlich zu strukturieren und das Veränderungspotential des Ausgangsproblems durch Netzwerkarbeit zu verdeutlichen. Folgende Strukturierung kann dazu hilfreich sein: Was stört an der momentanen Situation? Wie wünschen wir uns die Situation im Ideal? Welche konkreten Veränderungsschritte müssen wir vom Ist- zum Soll-Zustand überwinden? Ein Intermediär sollte sich gemeinsam mit der Gruppe auf einen Lern- und Entwicklungsprozess einlassen

(vgl. ebd., 194). Grundlegende Voraussetzungen für die Übernahme der Position des Intermediärs sind zweckorientiertes Vorgehen, Durchsetzungsvermögen, transparente Positionierung bei gleichzeitiger Neutralität, offener, glaubhafter Umgang mit den TeilnehmerInnen sowie regionale Identität und Akzeptanz. Zudem ist es bedeutsam, dass Intermediäre die gesellschaftlichen Entwicklungsfelder aufgreifen und deren Grenzen nicht anerkennen (vgl. ebd., 197f.). Denn erst durch ein solches Verhalten werden bisher nicht erkannte Problemlösungen und Innovationen möglich.

Das Aneignen verschiedener professioneller Kompetenzen, wie z.B. Wissen um Gruppenprozesse und deren Abläufe, die Fähigkeit verschiedene Netzwerkakteure nach ihren Bedürfnissen und Interessen zu befragen, das Wissen um Konfliktlösungsstrategien sind nach Aussagen von Intermediären aus dem Projekt „IncluCity Cologne“ sinnvoll und hilfreich.

Intermediäre können auch zugleich ForscherInnen im Rahmen eines Projektes zur Aktions- bzw. Handlungsforschung sein (vgl. ebd., 200). Auch dies hat sich im Rahmen des oben genannten Projektes gewährt. Die Formulierung der Forschungsfrage anhand eines konkreten Praxisproblems, Abstimmung des Forschungsverlaufes mit der Gruppe und die Validierung der Ergebnisse durch die beteiligten Akteure sind wesentliche Bestandteile der Aktionsforschung, die sich mit den Kernaufgaben eines Intermediärs decken. Aktionsforschung in Form von Netzwerkarbeit kann durch die Realisierung von Teilhabe somit zur Partizipationsforschung werden (vgl. FISCHER 1993, 467).

Die Arbeit in integrativen Netzwerken ermöglicht somit zugleich die Fortführung der Diskussion um Integration mit den themenrelevanten Akteuren, realisiert darüber hinaus die Partizipation von Menschen mit Behinderung und bietet die Möglichkeit zur Erforschung von integrativen Prozessen. Die Vorteile der Netzwerkarbeit für die Integrationsbewegung liegen auf der Hand. Deren Umsetzung und Evaluation wird in Zukunft zeigen, ob sie sich bewähren.

Literatur

- ABWF (ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHER WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e.V): Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Infrastrukturen. QUEM- Report (2003) Heft 77
ADAMASCHEK, Bernd & PRÖHL, Marga (Hrsg.): Regionen erfolgreich steuern. Gütersloh 2003

- ADLERHOLD, Jens, MEYER, Matthias & ZIEGENHORN, Frank: Wie funktionieren Netzwerke? Zur Architektur und Genese von Netzwerkorganisationen. In: TEICH, Tobias (Hrsg.): Hierarchielose Regionale Produktionsnetzwerke. Chemnitz 2001, 131-160
- BOBAN, Ines, EHLE, Jan & EHLE, Ulrike: Persönliche Zukunftsplanung in einem Unterstützernetzwerk – oder: „Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden!“ (Francisco Goya) In: JERG, Jo u. a. (Hrsg.): Mitten im Leben. Stuttgart 2004
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas: Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützernetzwerken – ein Ansatz auch für das Leben mit Unterstützung in der Arbeitswelt. In: BIEKER, Rudolf (Hrsg.): Behinderte Teilhabe? Wege ins Arbeitsleben für Menschen mit Behinderung. Stuttgart 2005a (im Erscheinen)
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): Persönliche Zukunftsplanung - Grundlagen, Beispiele, Methoden. Weinheim/ München 2005b (in Vorbereitung)
- BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997a, 49-80
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede – die Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1997b
- DAUSCHER, Ulrich: Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied 1998
- DILLER, Christian: Zwischen Netzwerk und Institution. Eine Bilanz regionaler Kooperationen in Deutschland. Opladen 2002
- DÖRNER, Klaus: Die Gesundheitsfalle. Woran unsere Medizin krankt. Zwölf Thesen zu ihrer Heilung. München 2003
- DÜRING, Katrin: Die Weichen werden am Anfang gestellt: Integrativ-kooperative Schulen als eine Entwicklungsperspektive für mehr sonderpädagogische Kompetenz in allgemeinen Schulen. Berlin 2002
- EXNER, Alexander & KÖNIGSWIESER, Roswita: Wenn Berater in Netzen werken. In: Organisationsentwicklung 19(2000), 22-29
- FALVEY, Mary A. u. a.: All My Life's a Circle. Using the tools: Circles, Maps and Path. Toronto 1994
- FISCHER, Frank: Bürger, Experten und Politik nach dem „Nimby“-Prinzip: Ein Plädoyer für die partizipatorische Policy-Analyse. In: HÉRITIER, Adrienne (Hrsg.): Policy – Analysen. Kritik und Neuorientierung. Politische Vierteljahreszeitschrift, Sonderheft 24 (1993), 451-470
- FULLAN, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart 1999
- HEYER, Peter, PREUSS-LAUSITZ & SCHÖLER, Jutta: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Berlin 1997
- HINZ, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- HINZ, Andreas Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74
- HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1994
- JAKOBS, Kurt: Kooperation im Spannungsfeld beruflicher Rehabilitation und Integration – ausgewählte Ergebnisse. Abschlussbericht II. Frankfurt am Main (Universität) 1998, 17.
- KOHN, Alfie: Mit vereinten Kräften. Warum Kooperation der Konkurrenz überlegen ist. Weinheim 1989

- MAAZ, Hans-Joachim: Der Lilith-Komplex – Die dunklen Seiten der Mütterlichkeit. München 2003
- MARKOWETZ, Reinhard: Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Gemeinsam Leben 8(2000), 112-120
- NESTMANN, Frank: Beratung als Ressourcenförderung. Weinheim 2002
- NEWTON, Colin & WILSON, Derek: Creating: Circles of friends. A peer support and inclusion Workbook. Nottingham (Inclusive Solutions) 2003
- NIEDERMAIR, Claudia: „Ich möchte arbeiten.“ Eingliederung von Jugendlichen mit schwerer Behinderung in den regionalen Arbeitsmarkt in Österreich. Geistige Behinderung 43(2004), 66-80
- O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie Lyle (Eds.): A little book about Person Centered Planning. Toronto (Inclusion Press) 2000
- O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie Lyle (Eds.): Implementing Person-Centered Planning. Voices of Experiences. Toronto (Inclusion Press) 2000
- O'BRIEN, John & PEARPOINT, Jack (Eds.): Person-Centered Planning with MAPS and PATH. A Workbook for Facilitators. Toronto (Inclusion Press) 2002
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: HEIMLICH, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln 1999, 45-62
- REISER, Helmut: Wege und Irrwege zur Integration. In: SANDER, Alfred & RAIDT, Peter (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert 1991, 13-33
- RICHTER, Horst-Eberhard: Bedenken gegen Anpassung. Psychoanalyse und Politik. Frankfurt am Main 1998
- ROEBKE, Christa u. a.: Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin 2000
- SANDER, Alfred: Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: HEIMLICH, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln 1999, 33-44
- SCHMOLKE, Rüdiger: Bedingungen für eine innovative regionale Drogenpolitik in Deutschland. Eine Policy-Netzwerkanalyse der Partydrogenpolitik in Frankfurt am Main. Hamburg, Berlin 2000
- SCHNELL, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Weinheim, München 2003
- SCHRATZ, Michael & STEINER-LÖFFLER, Ulrike: Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Arbeitsentwicklung. Weinheim 1999
- SCHUBERT, Herbert, FÜRST, Dietrich, RUDOLPH, Ansgar & SPIECKERMANN, Holger: Regionale Akteursnetzwerke – Analysen zur Bedeutung der Vernetzung am Beispiel der Region Hannover. Opladen 2001
- SENGE, Peter & SCHARMER, Claus Otto: Community Action Research. In: REASON, Peter & BRADBURY, Hilary (Hrsg.): Handbook of Action Research. Thousand Oaks, CA 2001, 238-249
- WEBER, Susanne (Hrsg.): Netzwerkentwicklung in der Jugendberufshilfe – Erfahrungen mit Institutioneller Vernetzung im ländlichen Raum. Opladen 2001
- WEYER, Johannes: Weder Ordnung noch Chaos. Die Theorie sozialer Netzwerke zwischen Institutionalismus und Selbstorganisationstheorie. In: WEYER, Johannes u.a. (Hrsg.): Technik, die Gesellschaft schafft. Soziale Netzwerke als Ort der Technikgenese. Berlin 1997, 53-100

- WEYER, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München, Wien 2000
- WERTHEIMER, A.: Circles of Support – Building Inclusive Communities. Bristol 1995
- WILLKE, Helmut: Systemtheorie I: Grundlagen. Band 1 sowie Steuerungstheorie. Band 2. Stuttgart 1996
- ZIEMEN, Kerstin: Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder. Butzbach-Griedel 2001

Aus- und Fortbildung für Integration/ Inklusion in neuen Strukturen

Jakob Meier & Kerstin Merz-Atalik

Einführung

Angeregt durch die drängende Verpflichtung der Universitäten und Fachhochschulen, in einer zwischen den Hochschulstandorten und Bundesländern sehr stark differierenden Zeitspanne gestufte Bachelor- und Master-Studiengänge (im weiteren BA/ MA) in den allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Studiengängen zu installieren, werden im Folgenden aktuelle Chancen und Perspektiven der Implementation von Integrations-/ Inklusionspädagogik in der Aus- und Fortbildung mehrperspektivisch diskutiert. Reinhard MARKOWETZ (Fachhochschule Freiburg) stellt exemplarisch die Entwicklungen an den Fachhochschulen vor und macht auf die Notwendigkeit einer stärkeren Vernetzung der verschiedenen Hochschultypen (Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten) und Wissenschaften aufmerksam. Ewald FEYERER (Pädagogische Akademie Linz) gibt einen Einblick in die Entwicklung eines Studienganges zum „European Master of Inclusive Education“ (EUMIE) und beschreibt die Hürden in der Akkreditierung an deutschen Universitäten. Petra GEHRMANN (Universität Bielefeld) stellt einen BA-/ MA-Modellstudiengang Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund der Vernetzungspotentiale für die allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Studiengänge vor.

Die Situationswahrnehmungen in der Hochschullandschaft schwanken zwischen einer optimistischen, euphorischen Sicht auf die Möglichkeiten der Konstituierung inklusiver Studiengänge und -angebote bis zu einer eher pessimistischen Perspektive mit der Befürchtung, die Diskussion um eine veränderte Studienstruktur könne destabilisierende Effekte für die in Deutschland gerade erst begonnene Verankerung der Integrations-/ Inklusionspädagogik in den Studieninhalten mit sich bringen. Eine konstatierte politische Diskursverweigerung zur Notwendigkeit einer „inklusionsorientierten“ Ausbildungsreform, gekoppelt mit vermeintlich effektivitätssteigernden Maßnahmen, Sparzwängen, Lehrdeputaterhöhungen und Personalabbau an den Studienorten, könnten zu Qualitätseinbußen der universitären Lehre der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik führen. Insbesondere für die soeben erst installier-

ten bzw. in der Planungsphase befindlichen, verbindlichen Studieninhalte (Pflichtscheine²¹) und Studiengänge (Grund- und Aufbaustudiengänge²²) einer integrativen/ inklusiven Pädagogik können solche Befürchtungen geltend gemacht und an einigen Stellen bereits bestätigt werden. Darum scheint es dringend erforderlich, die Konzeptionsentwicklung integrativer/ inklusiver Studiengänge und -inhalte universitätsintern und -extern, national als auch international zu forcieren und zu koordinieren.

Letztlich sind einige wesentliche Aspekte bezüglich der Etablierung von BA/ MA-Studiengängen für Integrations-/ Inklusionspädagogik zu beachten:

- Im Dialog mit VertreterInnen der inklusiven/ integrativen Praxis sollten Berufsfeldanalysen erstellt werden, die bei der Curriculum- und Modulsystementwicklung im Sinne einer felderorientierten Qualifizierung berücksichtigt werden. Dieser Theorie-Praxis-Dialog sollte auch in der weiteren Konstituierungsphase kultiviert werden²³.
- Bei der Modularisierung sollten bundesweite als auch internationale Konzepte innerhalb der schulischen und außerschulischen Handlungsfelder ausreichend berücksichtigt werden. Die Pluralität der sonder-/ integrationspädagogischen Handlungsfelder erfordert eine intelligente, exklusionsvermeidende (vgl. MOSER 2003) Ausrichtung der Inhalte von Modulen, die eine Vielzahl an berufsfeld- und lebensweltorientierten Varianten des Studiums ermöglicht.
- Die noch weitgehend traditionell in Fachrichtungsstrukturen abgebildete Ausbildungsstruktur der Sonderpädagogik sollte im Kontext der Umgestaltung zu BA und MA Studiengängen überdacht und im Sinne einer stärker förderortunabhängigen Struktur reformiert werden, insbesondere um Innovationen nicht durch bestehende traditionelle Strukturen von Wissenschaft und Lehre zu behindern.

²¹ In Berlin absolvieren alle Lehramtsstudierenden unabhängig von der Schulform oder –stufe seit 1999 einen Pflichtschein zum „Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ sowie einen Pflichtschein zum „Unterricht bei Kindern mit Migrationshintergrund“. Durch die Umstrukturierung zum BA/ MA und die damit einhergehende Modularisierung werden die Studierenden zukünftig die Wahl haben nur einen der beiden in Halle zu studieren. Den Integrationsschein gibt es ebenso für alle Lehramtsstudierenden in Sachsen-Anhalt.

²² An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wird seit Oktober 2002 ein dreisemestriges Erweiterungsstudium „Integrationspädagogik“ angeboten. Für diesen Studiengang werden LehrerInnen aus allgemeinen und Sonderschulen mit zwei Wochenstunden für einen Studententag pro Woche vom Kultusministerium freigestellt.

²³ Beispielsweise durch regelmäßige Absolventinnen-Befragungen.

- Insgesamt bedarf es der Berücksichtigung einer stärkeren interdisziplinären Koordination (Allgemeine Pädagogik, Sonderpädagogik, Integrations-/ Inklusionspädagogik, Interkulturelle Erziehung, Sozialpädagogik etc.). Die Kombinationsmöglichkeiten der Module sollten vielfältig und flexibel, intradisziplinär als auch interdisziplinär gestaltet werden.
- Laufbahnrechtliche Konsequenzen aus dem BA und MA müssen diskutiert werden, damit „Zwei-Klassen-Konstruktionen“ in der Schullandschaft und außerschulischen Praxisfeldern vorgebeugt wird.
- Im Interesse einer uneingeschränkten Zugangsberechtigung zur Hochschulbildung und damit zur Weiterbildung für integrative/ inklusive Handlungsfelder sollte die Quotierung der Zugänge zum Masterstudiengang (die im Kontext laufbahnrechtlicher Aspekte mit diskutiert wird) durchdacht werden.

Die Implementation integrativer/ inklusiver Studieninhalte innerhalb der verschiedenen Disziplinen der Sozial- und Geisteswissenschaften, mit dem Ziel, eine exklusionsvermeidende „Bewusstseinsdisposition“ (siehe GEHRMANN in diesem Kapitel) als auch eine daraus resultierende Verhaltensdisposition zu fördern, sollte vor dem Hintergrund der zunehmenden Anforderungen einer wachsenden, sozial und ökonomisch auseinanderdriftenden Heterogenität der Lebenswelten in unserer Gesellschaft als eine der dringlichsten Aufgaben der Zukunft gewertet werden.

Reinhard Markowetz

Inklusive Studiengänge an Fachhochschulen

Mehrfach hat Volker SCHÖNWIESE die Frage nach der universitären Zukunft der Integrationspädagogik gestellt. Seine Sorge gilt der Wieder- und Neubesetzung der wenigen, aber auch schon wieder verwaisten Lehrstühle für Integrationspädagogik an den Universitäten in deutschsprachigen Ländern. Ist die Ära des ohnehin schwer genug gewesenen Auf- und Ausbaus integrativer Qualifikationen an unseren Universitäten bildungspolitisch am Ende? Fehlt der Wille? Fehlt der wissenschaftliche Nachwuchs? Oder setzen Politiker und gesellschaftliche Mächte aus ökonomischen Zwängen und notwendig gewordenen Überlegungen der Bündelung vorhandener universitärer Ressourcen

zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland bereits auf ein anderes, (Aus-)Bildung transportierendes Zugpferd, das die Ziellinie sozial- und gesundheitspolitisch notwendiger Lösungen schneller, billiger und zugleich flächendeckend-effizienter, weil nicht ganz so akademisch erreicht?

In der Tat: In das europäische Hochschulwesen ist Bewegung gekommen. Bologna verpflichtet und die Umbauprozesse sind in vollem Gang. Ausbildungs- und Studiengänge werden angehoben, neu gedacht und gemacht. Europäische Standards sorgen – wie in Österreich und der Schweiz – einerseits dafür, dass Pädagogische Akademien, Fachschulen und Seminare kurzerhand zu Hochschulen umgewandelt werden. Andererseits denken Bildungsverantwortliche laut über Ausgliederungen insbesondere geistes-, kultur- sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Studienbereiche vom Universitätscampus nach, weil sie „zu hoch angesiedelt“ sind. Die Bestrebungen des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums, an den universitär gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen des Landes Tri-Semester einzuführen, die Lehrverpflichtung anzuheben und von ihren Forschungsverpflichtungen zu erlösen, lassen beispielhaft erkennen, dass zur Qualifikation des sehr breiten Kanons sozialer Berufe Fachhochschulen und Berufsakademien als Zukunftsmodell und Alternative zur Universität bildungspolitisch interessant und gewollt sind. Die neuen Studienabschlüsse der Erziehungs- und Sozialwissenschaften werden den schon immer schwelenden Klassenkampf zwischen Universität und Fachhochschule zunächst zwar verschärfen, letztlich aber eher die Fachhochschulen stärken und die Universitäten in äquivalenten Bereichen schwächen, dafür aber in naturwissenschaftlichen, informationstechnologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereichen valorisieren.

Bereits heute sind AbsolventInnen der Fachhochschulen vom anstellenden Arbeitsmarkt rein zahlenmäßig nachgefragter als universitär ausgebildete Theoretiker. Das stärkt den Rücken der Fachhochschulen mindestens genauso wie die umfänglichen Möglichkeiten zur Implementierung und Akkreditierung von Master-Studiengängen und die anhaltenden Diskussionen, endlich über ein eigenes Promotionsrecht auch den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs fördern zu dürfen. Am Ende könnten Diskussionen über den Sinn und die Notwendigkeit eines akademischen Niveaus für sozial-, sonder- und integrationspädagogische Berufe entscheiden und viele dieser Studiengänge in unserem Hochschulwesen neu justieren und platzieren. Die knapp zehn Jahre zurückliegende Befürchtung und unter Universitätsprofessoren schallendes Gelächter auslösende Tatsache, „Geistige Behinderung und Universität – das kann doch nicht wahr sein“ (HAHN 1995, 74), scheint uns jetzt einzuholen

zuholen und kündigt einen Feldzug gegen Fächer an, die sich ökonomisch nicht rechnen und den Ruf von Universitäten eher schmälern als verbessern. So wurde im Kontext der anstehenden Emeritierung des Kollegen Georg FEUSER die Wiederbesetzung der Universitäts-Professur für überflüssig erklärt. Nur auf außergewöhnlichen Druck (vgl. FEUSER 2004) kam die Stelle wenigstens als Juniorprofessur doch zur Ausschreibung. Solche Rationalisierungen dürften erst der Anfang sein und den Fachhochschulen Reputation zuspiesen. Natürlich darf nicht verschwiegen werden, dass Fachhochschulen quer durch die Republik immer wieder auch von Schließungen bedroht sind. Insgesamt aber dürften gerade Fachhochschulen für Soziale Arbeit und Pädagogik für den Staat auch und gerade in europäischer Hinsicht ein unverzichtbares Segment in unserem Hochschulwesen (vgl. MAYER 2003) sein, da ein Teil der Studierenden bereits nach einem dreijährigen Studium die Hochschule wieder verlassen kann, um theoriegeleitet an der Bewältigung sozialer Probleme berufspraktisch mitzuwirken.

Unklar ist, wie das deutsche Hochschulwesen nach Abschluss der augenblicklich stattfindenden Reformphase aussehen wird. Es ist damit zu rechnen, dass die neuen Studienabschlüsse in allen inklusionsrelevanten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auch die Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten erhöhen und die beiden Hochschulformen in einen stärkeren Wettbewerb miteinander bringen werden. Die Organisation der Aus- und Fortbildung für Integration/ Inklusion in neuen Strukturen dürfte dabei in Anbetracht europäischer Abkommen und Verpflichtungen (vgl. z.B. Charte de Luxembourg 1996, HAUSOTTER 2000, OECD 1997, Salamanca-Statement 1994, UNESCO 1995), Inklusion und Partizipation gesellschaftlich zu verwirklichen, eine besondere Rolle spielen.

Beispiele

Die skizzierten Probleme werfen die Frage auf, wie die bundesdeutschen Fachhochschulen auf diese Entwicklungen reagieren. Eine lückenlose Darstellung ist an dieser Stelle nicht zu leisten. Vielmehr soll exemplarisch darauf aufmerksam gemacht werden, dass mit der Einführung (respektive Umwandlung) der Diplomstudiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge das Thema Integration/ Inklusion neu gedacht und bei der Modularisierung der Studieninhalte in der Tat neu gewichtet wird. Sowohl die insgesamt nur acht bundesdeutschen Fachhochschulen, an denen Heilpädagogik als eigenständiger Studiengang studiert werden kann, als auch die rein zahlenmäßig überlegenen und flächendeckend vorhandenen Fachhochschulen für Soziale

Arbeit lassen gegenwärtig eine klare partizipationswissenschaftliche Ausrichtung erkennen. Integration wie Inklusion als Leitbild von paradigmatischer Qualität spielen bei der Implementierung neuer Studiengänge und bei der Umgestaltung der bisherigen Studiengänge eine wichtige Rolle.

Dabei ist zu beobachten, dass insbesondere die Fachhochschulen für Soziale Arbeit Menschen mit Behinderungen als Zielgruppe noch stärker als bisher in den Blick nehmen und als Studienschwerpunkt innerhalb des Studiums profilieren wollen. So beispielsweise an der staatlichen Hochschule für Sozialwesen in Esslingen (Baden-Württemberg), die in den Bachelor-/ Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit eine Professur für „Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit im Bereich Arbeit mit Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung (chronische Krankheiten) und Menschen mit Behinderung (Beeinträchtigung der Funktionen, Tätigkeiten und Teilhabe“ zu besetzen hat. Diese Ausschreibung orientiert sich nicht nur an der richtungsweisenden ICF-Klassifikation der WHO (vgl. DIMDI 2002, WHO 2001), sondern definiert zeitgemäß auf der Grundlage unserer Sozialgesetzgebung (vgl. Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung 2004) Integration respektive Inklusion (vgl. MARKOWETZ 2004a) als Aufgabe des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesens. Folgen andere Fachhochschulen diesem Beispiel, könnten bald qualifizierte Fachkräfte die Hochschule verlassen, die unter anderem das ‚soziale Problem Behinderung‘ (vgl. CLOERKES 2001, 15ff.) außerhalb von Vorschule und Schule inklusionspädagogisch bewältigen helfen und zum allmählichen Verschwinden der durchaus noch vorhandenen Skepsis gegenüber Integration (vgl. JANTZEN 1998, 180) beitragen.

Auch die Fachhochschulen für Heilpädagogik erkennen zwischenzeitlich Integration und Inklusion als Ziel an. Umstritten sind nach wie vor die Wege dorthin. Der eingeleitete Perspektivenwechsel in der Heilpädagogik stellt dennoch eine neue Entwicklungsphase der Heilpädagogik dar (vgl. BÜRLI 1997), die das Gesicht des Studiums der Heilpädagogik vielfältiger machen wird (vgl. PIELMAIER & STEINEBACH 2003). Während einige Studienstätten ihre Zukunft klar in integrativen/ inklusiven Studiengängen sehen, scheinen andere bis auf weiteres doch noch ihre Orientierung an der Heilpädagogik als eine besondere und klinisch ausgerichtete Pädagogik bewahren zu wollen. Die bereits implementierten und gegenwärtig konzeptualisierten Studiengänge spiegeln diese Entwicklung wider.

An der evangelischen Fachhochschule in Darmstadt wurde von Anne-Dore STEIN der erste inklusionspädagogische Studiengang in Deutschland konzeptualisiert und bereits akkreditiert. Aus der in modularisierter Form sehr ausdifferenziert vorliegenden Studien- und Prüfungsordnung vom

01. September 2002²⁴ ist auf der Grundlage eines heilpädagogischen Selbstverständnisses die inklusive Ausrichtung klar erkennbar. Das achtsemestrige Studium schließt mit dem Bachelor of Arts in Inclusive Education (Integrative Heilpädagogik) ab. Ein darauf aufbauender zweisemestriger Master-Studiengang ergänzt dieses Studienziel und garantiert einen wissenschaftlichen Abschluss an einer Fachhochschule.

Zum Wintersemester 2003/ 2004 hat der „European Master of Development Studies in Social and Educational Sciences“ als nicht konsekutiver Studiengang in Teilzeit den Studienbetrieb an insgesamt sieben beteiligten Hochschulen in sechs Ländern Europas begonnen. Auf Initiative von Wolf BLOEMERS von der Hochschule Magdeburg-Stendal ist dies der erste inklusive Master-Studiengang einer Fachhochschule, der die europäischen Perspektiven sozialer Inklusion von „excluded, disadvantaged groups“ (disabled people, special educational needs, migrants, poor people, chronically ill people, mental health, drug addicted people, elderly people, people in custody) zum Ausdruck bringt und in modularisierter Form im In- und Ausland studiert werden kann²⁵. In Anbetracht der Tatsache, dass die Kooperationspartner der deutschen Fachhochschule ausschließlich europäische Universitäten sind, stellt sich die Frage, warum Inklusion als erziehungs- wie sozialwissenschaftliche Aufgabe in allen Lebensbereichen und als Brückenbegriff der Pädagogik die Fachhochschulen und Universitäten innerhalb Deutschlands bislang nicht stärker zueinander hat finden lassen.

Der Fachbereich Heilpädagogik an der Katholischen Fachhochschule in Freiburg i. Br. konzeptualisiert gegenwärtig sowohl einen Bachelor-Studiengang „Klinische Heilpädagogik“, als auch einen nicht konsekutiven, diszipli- und professionsübergreifenden Master-Studiengang „Inklusive Pädagogik“. Dahinter verbirgt sich weniger ein ambivalentes Verhältnis zu Integration, sondern vielmehr die Notwendigkeit, Menschen mit und ohne Behinderung, die in ein Leben zwischen Inklusion und Exklusion geraten, unter klinischen Bedingungen zeitlich befristet und auch in speziellen Institutionen „intensive Betreuung und Therapie“ (MUTH 1990, 5) zu geben, um Aussonderung zu vermeiden und Inklusion zu garantieren. Letztlich stellt sich aber auch dieser Studiengang vorbehaltlos in den Dienst von Integration und Inklusion. Andererseits macht der Studiengang „Inklusive Pädagogik“ darauf aufmerksam, dass Inklusion ein von spezieller Förderung in besondern

²⁴ vgl. http://www.141.100.253.10/sie-sind-immatrikuliert/hp_studord_04.pdf;
http://www.141.100.253.10/sie-sind-immatrikuliert/hp_prueford_04.pdf

²⁵ <http://www.hs-magdeburg.de/studium/moegl/stgeposi.html>.

Einrichtungen losgelöstes Konstrukt abbildet, das sehr unterschiedliche Professionen und differenzierte Professionalitäten in einem Studium der Pädagogik für benachteiligte, ausgegrenzte, behinderte, d.h. potentiell exkludier- und diskriminierbare Menschen organisatorisch zusammenführen muss. Der nicht-konsekutive, anwendungsorientierte Studiengang, der nach drei Semestern mit dem ‚Master of Arts in Inklusiver Pädagogik‘ abschließen wird, betont die Brückenfunktion der Inklusion als Wesensmoment aller Pädagogiken. Das Studium soll die Studierenden befähigen, als professionelle Unterstützer transdisziplinär (vgl. GOLL 1996) und kollegial-kompetent Inklusion in den gesellschaftlichen Systemen als soziale Aufenthaltsräume für alle praktisch zu verwirklichen und theoretisch weiter zu entwickeln.

Die Beispiele machen deutlich, dass sich sowohl die Fachhochschulen für Soziale Arbeit als auch für Heilpädagogik dem Thema der Integration/ Inklusion umfassend und mehrperspektivisch-differenzierend angenommen haben. Sie reagieren mit neuen, attraktiven Studiengängen und haben ihre bisherigen Studiengänge integrativ optimiert und um Inklusion ergänzt. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Ganz offen ist, ob und in welchem Umfang sich die neu konzeptualisierten Studiengänge der Erstausbildung wie die der neben- bzw. nachberuflichen Aus- und Weiterbildungen am Markt bewähren und zur Profilbildung der Fachhochschulen beitragen.

Diskussion und Perspektiven

Trotz der Diskussionen um Zusammenlegungen von Fachhochschulen und Befürchtungen, dass einzelne Hochschulen oder Fachbereiche geschlossen werden oder wegfallen könnten, brauchen sich die Fachhochschulen um ihre Zukunft nicht wirklich zu fürchten. Sie haben sich im Zuge der Umwandlung und Modularisierung ihrer Bachelor- und Masterstudiengänge auf dem innerdeutschen und europäischen Markt bislang gut positioniert und sind auf dem Weg, Inklusion in ihren Pädagogiken und Studiengängen (Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Pflegepädagogik, Gerontopädagogik, Gesundheitspädagogik, Gemeinde-/ Religionspädagogik, Sozialtherapie, Sozialtheologie, psychosoziale Beratung, Sozialmanagement etc.) zu verwirklichen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass den Fachhochschulen die Qualifikation weiterer, bislang nicht auf Hochschulebene angesiedelter Ausbildungsberufe (z.B. ErzieherInnen in der Frühpädagogik, KrankenpflegerInnen im Sektor von Public Health, Ergo- und PhysiotherapeutInnen in Therapieberufen), aber auch der Erwerb insbesondere berufs begleitender, in der Regel teilnehmerInnenfinanzierter Zusatzqualifikationen (z.B. in Erwachsenenbildung, Kunsttherapie,

Sozialmanagement) zukommt. Damit dürften die Fachhochschulen bei der Implementierung, Verbreitung und Sicherstellung von Inklusion in allen Lebensbereichen, so wie es die Madrid Declaration seit 2002 in Vorbereitung auf das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003²⁶ richtungsweisend zum Ausdruck bringt, zukünftig eine große Rolle spielen.

Die hier skizzierten Entwicklungen legen nahe, dass im System der universitären Aus- und Fortbildung für Integration/ Inklusion den bundesdeutschen Fachhochschulen als Konkurrent, Korrektiv und Kooperationspartner bald mehr Aufmerksamkeit zu schenken sein wird. Als Studienort der Qualifizierung von Berufen in vor-, neben, nach- und außerschulischen Handlungsfeldern des Sozial-, Gesundheits- sowie Bildungs- und Erziehungswesens könnten die neuen, auf Inklusion und Partizipation ausgerichteten Bachelor- und Masterabschlüsse sogar als echte Bedrohung der universitären Ausbildungsstrukturen empfunden werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Bildungspolitik anwendungsbezogenen, in der Regel auch kürzeren und um Praxisanteile reicheren Studienabschlüssen den Vorzug gibt, mehr Praktiker als Wissenschaftler und damit ‚tariflich bezahlbares‘, aber dennoch auf Hochschulebene qualifiziertes Fachpersonal dem sozialen Arbeitsmarkt in seiner notwendig gewordenen Fläche zur Bewältigung alter und neuer „sozialer Probleme“ (vgl. MARKOWETZ 2004b, 164 ff) zuführen muss.

Eigentlich müssten die Integrationsbewegung und auch die um Integration seit Jahrzehnten kämpfenden WissenschaftlerInnen über diese Entwicklungen erfreut sein. Sie waren es, die alsbald feststellten, dass der schulischen Integration die soziale und berufliche Integration nicht auf dem Fuße folgte, deshalb die Integration(-spädagogik) auf den Prüfstand nahmen und zu Recht forderten, dass Integration in allen Lebensbereichen und Lebensphasen vollzogen werden muss (vgl. HOVORKA & SIGOT 2000). Wenn die Fachhochschulen nun ihre Absolventen für diese komplexen Aufgaben qualifizieren, dann sollte dieses Anliegen auf den Weg gebracht sein. Und auch um die Qualität dürften sie nicht all zu sehr besorgt sein. Schließlich sind es doch die ehemaligen Mitstreiter und Doktoranden prominenter IntegrationswissenschaftlerInnen wie Hans EBERWEIN, Georg FEUSER, Helmut REISER, Alfred SANDER, Jutta SCHÖLER und Hans WOCKEN, die heute als ProfessorInnen an den Fachhochschulen unterrichten und die Inklusion befördern.

Was also hindert daran, die Fachhochschulen, in dem was sie tun als Bündnispartner anzuerkennen und als inklusive Ausbildungsqualität für die Entfaltung einer inklusiven Gesellschaft zu akzeptieren? Wenig. Höchstens

²⁶ <http://www.madriddeclaration.org/en/dec/dec.htm>

die berechnigte Sorge, dass die Bildungspolitik die Universitäten in ihren Bemühungen bei der erziehungswissenschaftlichen Aus- und Fortbildung für Integration/ Inklusion weniger beachten und unterstützen könnte als die Fachhochschulen. Nicht zuletzt deshalb wäre es an der Zeit, dass bei den der IntegrationswissenschaftlerInnen gerade die Frage der inklusiven Studiengänge in neuen Strukturen unter Einbezug der Fachhochschulen diskutiert und kooperativ abgestimmt wird. Die Universitäten und Fachhochschulen könnten damit unmissverständlich zum Ausdruck bringen, dass sie sich bei der ausbildungsorganisatorischen Umsetzung inklusiver Studiengänge in unserem Hochschulwesen nicht auseinander dividieren lassen wollen. Oder etwa doch?

Ewald Feyerer

Ziele und Perspektiven des European Masters in Inclusive Education

Die Europäische Kommission betont deutlich und immer wieder richtungsweisend, dass die soziale Integration von Menschen mit Benachteiligungen in Europa zu fördern sei. Im Aktionsrahmen zur SALAMANCA Erklärung wird darauf hingewiesen, dass ein zentraler Faktor für das Gelingen der Integration die Ausbildung ist. (vgl. SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996, 27 f.)

Das Institut für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich stellte daher im Jahre 1996 einen Antrag auf ein Curriculumentwicklungsprojekt im Rahmen von SOKRATES, ERASMUS mit dem Ziel, ein europäisches Curriculum für eine integrative LehrerInnen-ausbildung zu entwickeln. Am Projekt INTEGER erarbeiteten schließlich 17 Hochschulen aus 11 europäischen Ländern von 1997 – 2001 eine primär inhaltliche Innovation: fünf Basismodule und 21 optionale Module, ein inklusionspädagogisches Glossar und einige Studienmaterialien. Mit der Implementierung von INTEGER-Modulen in die zu entwickelnden BA-Studiengänge könnte ein gemeinsames integrations- bzw. inklusionspädago-

gisches Fundamentum für alle pädagogischen Studien verankert und somit ein erster wichtiger Schritt verwirklicht werden.²⁸

Zusätzlich erscheint für eine positive Entwicklung der Integration hin zur Inklusion und Allgemeinen Pädagogik die Errichtung eines Masterstudienganges notwendig, der den Erfordernissen des Berufsbildes einer „MultiplikatorIn für inklusive Prozesse“ in verschiedenen Arbeitsfeldern (Schule, Hochschule, Kindergarten, Horte, Arbeit und Ausbildung, private Trägerorganisationen, öffentliche Einrichtungen) entspricht. Neun Hochschulen aus sieben europäischen Ländern entwickelten daher von 2001 bis 2004 – wiederum unter der Leitung des Instituts für Inklusive Pädagogik – den postgradualen Masterstudiengang EUMIE als Folgeprojekt zu INTEGER. Ein weiteres Jahr zur Dissemination wurde von der Europäischen Kommission für 2004/ 05 genehmigt.

Das Masterstudium EUMIE dient der Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlagen, der Methoden und des fachspezifischen Wissens auf dem Gebiet der Inklusiven Pädagogik und qualifiziert die Studierenden insbesondere zu einem systematischen Verständnis und zur kritischen Betrachtung von aktuellen Fragen und Entwicklungen im Bereich der Inklusion. Dabei richtet sich EUMIE selbstverständlich an LehrerInnen, ist jedoch darauf angelegt, über das Tätigkeitsfeld Schule hinaus Inklusion in allen Lebensbereichen zu fördern und zu ermöglichen.

EUMIE beinhaltet grundlagen- und anwendungsorientierte Forschungstätigkeiten, welche die Studierenden befähigen, selbständig wissenschaftlich, anwendungsorientiert und ganzheitlich zur Evaluation und Weiterentwicklung der Inklusion beizutragen. Nach Abschluss des Studiums sollen sich Studierende des Masterprogramms EUMIE durch selbständigen, kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit materiellen und personellen Ressourcen mit sozialen, planerisch-organisatorischen und forschungsrelevanten Handlungskompetenzen auszeichnen, die es ihnen erlauben, eine Schlüsselrolle in der inklusiven Erziehung, Förderung, Assistenz und Beratung von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie der Organisation, Evaluation und Innovation inklusiver Maßnahmen zu übernehmen.

Strukturiert ist das Masterstudium EUMIE nach klar definierten Studienmodulen, die jeweils die Notwendigkeit und wissenschaftliche Relevanz der zu behandelnden Themen begründen sowie die Eingangsvoraussetzungen, Ziele, Lernergebnisse, mögliche Inhalte, Lehr/ Lernverfahren und Assess-

²⁸ Die Ergebnisse des Projektes INTEGER stehen auf der Website <http://integer.phlinz.at> zur Verfügung. Dort gibt es auch nähere Informationen zum Projekt und zu den ProjektpartnerInnen.

mentverfahren definieren.²⁸ Neben vier Pflichtmodulen („Core modules“) werden optionale Wahlpflichtmodule angeboten, um auf die unterschiedlichen Studienvoraussetzungen und Bedürfnisse flexibel reagieren zu können. Jedes Modul ist einzeln abschließbar, spezielle Eingangsvoraussetzungen werden, falls notwendig, beschrieben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Studienstruktur.

Die Abstufung in die drei Ebenen der Qualifizierung (Theorien erfassen – theoriegeleitet handeln – theoriegeleitet innovieren) betont die Bedeutung einer Theorie-Grundlage für den Erwerb zielorientierter und innovativer Handlungsfähigkeit. Vor allem auf der zweiten und dritten Ebene sind die Studierenden aufgefordert, ihre Forschungstätigkeiten auf Theorie und Praxis zu beziehen. Damit ermöglicht EUMIE fundierte Grundlagen für eine qualifizierte, realitätsbezogene, kritische und innovative professionelle Tätigkeit in den verschiedenen Praxisfeldern der Inklusion und bietet erstmals im deutschsprachigen Raum die Möglichkeit für eine höchst qualitative Ausbildung zur Schaffung inklusiver Lebensräume.

Insgesamt umfasst der Lehrgang 90 bis 120 EC (European Credits). Die Entscheidung, wie viele Credits studiert werden, hängt von den regionalen Bedingungen der zertifizierenden Universität ab.²⁹

EUMIE versteht sich als ein innovativer Baustein innerhalb eines Prozesses lebenslanger Professionalisierung – ein Prozess, der im Sinne lebenslangen Lernens notwendiger Bestandteil professioneller Biografien in pädagogischen und bildungspolitischen Zusammenhängen sein sollte.

²⁸ vgl. ausführlicher FEYERER 2004

²⁹ Die Tatsache, dass z.B. in Schottland Master-Studiengänge maximal 90 EC umfassen, während in Deutschland und Österreich in der Regel 120 EC studiert werden müssen, macht eine flexible Handhabung der Credit Points und damit der Workloads der AbsolventInnen notwendig. Die Grundstruktur bleibt aber immer aufrecht.

Theorien erfassen (Core modules)	C1: Bildung für alle – Inklusion im humanwissen- schaftlichen Diskurs mind. 7.5 EC	C2: “Vielfalt als Wert“ – erziehungs- wissenschaftliche Vertiefung mind. 7.5 EC	C3: Forschungs- paradigmen und - methoden mind. 7.5 EC	C4: Europäische und globale Perspektiven der inklusiven Erzie- hung und Bildung mind. 7.5 EC	mind.30 EC
Theoriegeleitet handeln (Optional modules und Feldstudie)	O1: Leiten, planen, organisieren, evaluieren O2: Inklusion und sozial-emotionale Entwick- lung O3/O4: Entwicklung und Evaluation inklusiver Lebens- und Handlungsfelder, Teil I / II O5: Interkulturelles Lernen O6/O7: Information and Communication Tech- nology (ICT) and Assistive Technology (AT) – Part I / II O8: Individuell vereinbartes Modul zur fort- schreitenden Professionalisierung O9, O10, ...: weitere optionale Module 2 x mind. 7.5 EC		Theoriegeleitete Professionalisierung in Praxisfeldern: Vom Beobachten und Beschreiben zu daten- fundierter Analyse und Erkenntnis (Feldstudie, bevorzugt im Ausland) mind. 15 EC		mind. 30 EC
Theoriegeleitet innovieren	Master Thesis				mind. 30 EC

Tab. 1: Struktur des Masterstudienganges EUMIE

Für die konkrete Durchführung empfiehlt sich der Einsatz des unter MINERVA-II entwickelten Fernstudienmaterials ODL: Inclusive, das ebenfalls auf SALAMANCA aufbaut und unter Beteiligung von Mitgliedern des EUMIE-Konsortiums entwickelt wurde. ODL: Inclusive³⁰ hat sich zum Ziel gesetzt, die Qualität integrativer Erziehung durch die Herstellung und den Einsatz eines online-Kurses für LehrerInnen und verwandte Berufssparten in der Arbeit mit und für behinderte Menschen zu verbessern. Das Kursangebot richtet sich an Studierende, die einen fundierten Einblick in die Denk- und Arbeitsweisen der inklusiven Pädagogik gewinnen wollen. Im Rahmen von EUMIE eignet es sich hervorragend als Einführung in das Fachgebiet, da damit wesentliche Aspekte der Pflichtmodule C1 und C2 abgedeckt werden. Die zentralen Kursmaterialien können online oder zum individuellen Studium auch als CD-ROM genutzt werden. KursanbieterInnen haben die Möglichkeit, den Kurs zu lizenzieren und mit eigenen Materialien und Aufgabenstellungen zu erweitern. Schließlich wird das online-Angebot umgeben mit einem Informationsnetzwerk, das die jeweils gegebene regionale Infrastruktur im Bereich der inklusiven Erziehung widerspiegelt.

EUMIE knüpft strukturell an die BOLOGNA-Erklärung der Europäischen Kommission an, berücksichtigt aber auch die unterschiedlichen regionalen Bedingungen, womit es flexibel in die nun stattfindenden Studienreformen zu Bachelor- und Masterabschlüssen implementiert werden kann, entweder als gesamter Studiengang oder zumindest mit einzelnen Modulen, die dann zum vollen EUMIE-Abschluss von anderen Universitäten anerkannt werden können.

EUMIE kann damit als richtungsweisend in der deutschsprachigen Studien- und Bildungslandschaft bezeichnet werden und bedeutet sowohl für die partizipierenden und zertifizierenden Hochschulen als auch für die Studierenden eine den aktuellen Reformbewegungen entsprechende Chance. Inwieweit diese Chance wirklich erkannt wird, ist aber noch offen.

So war geplant, EUMIE zunächst einmal an der Universität zu Köln (für den deutschsprachigen Raum) und The University of Glasgow (für den englischsprachigen Raum) zu akkreditieren. Anschließend sollten weitere Universitäten in ganz Europa gewonnen werden, dieses Masterprogramm ebenfalls anzubieten. Momentan steht der Akkreditierungsprozess in Köln allerdings still. In Glasgow können einzelne Module im Rahmen eines LehrerInnenfortbildungsprogrammes („Chartered Teacher Programme“) bereits seit dem Studienjahr 2003/04 studiert werden.

³⁰ <http://www.odlinclusive.org>

Das EUMIE Konsortium wird nun im Disseminationsjahr möglichst vielen Universitäten das Curriculum vorstellen und hofft, dass EUMIE zumindest an einer deutschsprachigen Universität als gesamter Masterstudiengang akkreditiert wird. Die beteiligten Hochschulen stehen jedenfalls für eine umfassende Kooperation (länderübergreifende Angebote einzelner Module, DozentInnen- und StudentInnenaustausch, Durchführung kompletter Studiengänge an Partnerhochschulen, gegenseitige Anerkennung von Vorstudien bzw. einzelnen Modulen, externe Evaluationsmaßnahmen) bereit.

Petra Gehrmann

Neue Wege in der Lehrerbildung – integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA/ MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld

Das Bielefelder Modell zur konsekutiven Lehrerbildung

Die Umstellung auf gestufte BA-/ MA-Studiengänge in der Lehrerbildung erfolgte an der Universität Bielefeld schon zum Wintersemester 2002/ 03 auf der Grundlage eines vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen genehmigten Modellversuchs (Erlass MSWF vom 19.03.2002). Die Umstellung auf ein konsekutives Studienmodell wurde bereits im ersten Semester nach der Genehmigung konsequent und nahezu flächendeckend umgesetzt; d. h. 70 Magister- und Lehramtsstudiengänge wurden in 22 Bachelorstudiengänge überführt.

Studiert werden im Bachelorstudium an der Universität Bielefeld ein Kernfach und ein Nebenfach.³¹ Hierbei können bei entsprechender Profilbildung Kern- und Nebenfach entgegen den Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der eine berufsfeldunspezifische Studieneingangsphase (BA) vorsieht, mit spezifisch erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausrichtung studiert werden. Entsprechend ist es bereits im Bachelorstudium mög-

³¹ Informationen zum vollständigen Studienangebot der Universität Bielefeld
Im Internet: <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/studium/faecher-bama.html>
(14.07.2004)

lich Erziehungswissenschaft, als Nebenfach mit einer entsprechenden Profilbildung – auf die ich weiter unten eingehen werde – zu studieren. Für die BA-Phase ergeben sich somit die zwei folgenden Möglichkeiten des Kern- und Nebenfachstudiums:

Möglichkeit A: Wahl zweier Unterrichtsfächer	Möglichkeit B Wahl eines Unterrichtsfaches und als Nebenfach Erziehungswissenschaft
Kernfach als Unterrichtsfach Nebenfach als Unterrichtsfach	Kernfach als Unterrichtsfach Nebenfach Erziehungswissenschaft

Abb. 1: Kern- und Nebenfachstudium in der BA-Phase³²

Nach Abschluss des BA-Studiums werden mit Beginn des Wintersemesters 2005/ 06 an der Universität Bielefeld die ersten Studierenden ihr Masterstudium (MA) aufnehmen können. In diesem Studium können verschiedene Abschlüsse erworben werden. Grundsätzlich ist zwischen einem einjährigen und zweijährigen Master zu unterscheiden. Hierbei berechtigt der einjährige Master (60 LP) zum Erwerb der Lehrbefähigung für Grund- Haupt- und Realschule (GHR). Das um zwei Semester längere, zweijährige Masterstudium (120 LP) kann entweder mit der Lehrbefähigung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen oder aber mit einer kombinierten Lehrbefähigung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule und das Lehramt für Sonderpädagogik abgeschlossen werden.

Voraussetzung für die Möglichkeit des Erwerbs des kombinierten Lehramtes Grund-, Haupt- und Realschule sowie Sonderpädagogik ist zum einen das Studium des Nebenfaches Erziehungswissenschaft bereits in der Bachelorphase und zum anderen die Wahl der Profilbildung „Umgang mit Heterogenität“ auf die ich im Folgenden näher eingehen.³³

Profilbildung „Umgang mit Heterogenität“ im Nebenfach Erziehungswissenschaft

Das Studium in Bielefeld zeichnet sich bereits in der BA-Phase sowohl im Kern- als auch im Nebenfach durch eine fachliche Profilbildung aus. Für das Nebenfach Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass alle Studierenden

³² Insgesamt können in der BA-Phase 180 Leistungspunkte (LP) erworben werden. Hiervon entfallen auf das Nebenfach 60 Leistungspunkte.

³³ Weitergehende Informationen zum Bielefelder Modell können über die Internetseiten des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Bielefeld abgerufen werden (Im Internet: <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/>).

zunächst gemeinsam ein fachliches Basisstudium (1. - 2. Semester) absolvieren, welches sich zusammensetzt aus dem Einführungsmodul (Modul 1) und dem Modul „Fachliche Grundlagen“ (Modul 2) (vgl. Abb. 2). Im Anschluss daran besteht die Möglichkeit zur Profilbildung (3. - 6. Semester) entsprechend den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen:

- Umgang mit Heterogenität
- Medien
- Schule, Sozialraum und andere Systeme
- Organisation und Schulentwicklung

In der Studiengangsbeschreibung (Stand 26.04.2004) heißt es zur Begründung der Profilwahl:

„Die Profile machen [vielmehr] zentrale Probleme pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung intra- und interdisziplinär vergleichend zu ihrem Gegenstand. Alle Profile sind berufsfeld- und schulstufenübergreifend angelegt. (...) Das Erreichen des Lehramts Sonderpädagogik (SP) ist an das Studium des Profils ‚Umgang mit Heterogenität‘ gebunden.“ (Studiengangsbeschreibung 7).

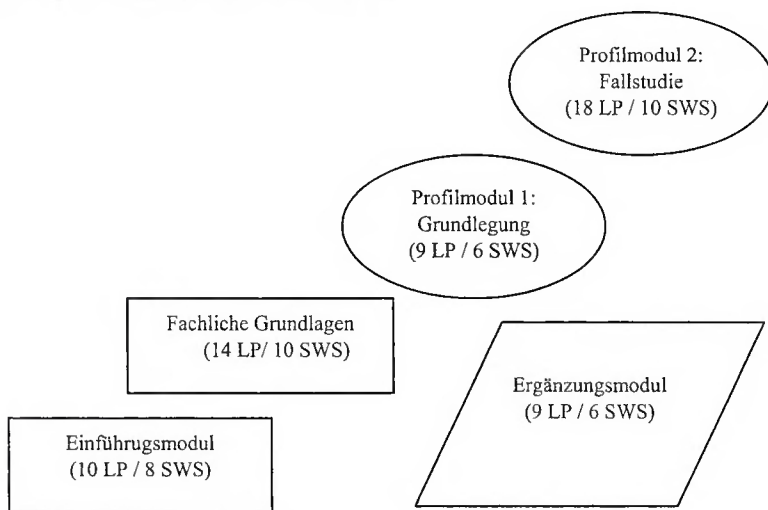


Abb. 2: Studienverlauf im Nebenfach Erziehungswissenschaften

Zentrale Voraussetzung für den kombinierten Staatsexamensabschluss für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule sowie Sonderpädagogik ist also die Wahl des Schwerpunktes „Umgang mit Heterogenität“, welcher sich

wiederum ausdifferenziert in die drei Aspektbereiche „Geschlecht“, „Kultur/Migration“ und „Soziale Benachteiligung/ Behinderung“.

Die inhaltliche Grundlegung im Profilmodul 1 (s. o.) findet in drei Veranstaltungen (je 2 SWS) statt, die sich mit den komplexen Fragestellungen „Gleichheit und Differenz“ in den Themenkomplexen Geschlecht, Kultur/Migration und soziale Benachteiligung/ Behinderung auseinandersetzen sowie spezielle Fächerfragen (wahlweise Psychologie, Schulrecht, Philosophie, Soziologie) diskutieren.

Im Profilmodul 2 (s. o.), dem Fallstudienmodul, wird zwischen Seminar- und Praxisanteilen unterschieden. In der Praxisphase fertigen die Studierenden eine Fallstudie an, die in den Seminaren inhaltlich und methodisch vorbereitet und begleitet wird. Die theoretisch in die Praxisphase einführenden Pflichtseminare ermöglichen folgende inhaltliche Schwerpunktsetzungen: Fallforschung, Didaktik (z.B. Individualisierung und Differenzierung), spezielle Fächerfragen oder weitergehende Aspektvertiefungen (Geschlecht, soziale Benachteiligung/ Behinderung etc.).

Ergänzend und das BA-Studium abschließend haben die Studierenden des Profils „Umgang mit Heterogenität“ die Möglichkeit einer weiteren Vertiefung der studierten Inhalte mit der Wahl des Ergänzungsmoduls „Theorie und Geschichte der Heilpädagogik“, welches Veranstaltungen mit folgenden Inhalten umfasst: Theorie der Heilpädagogik, Geschichte der Heilpädagogik/ des Sonderschulsystems und ein weiteres Vertiefungselement aus einem der beiden Elemente.

Fazit in Form zweier Thesen

Im Anschluss an die Darstellung möchte ich thesenartig die Bedeutung des Bielefelder Modells für die Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik herausstellen.

Mit dem Bielefelder Modell zur Lehrerbildung ist eine Reform der Lehrerbildung eingeleitet worden, die das allgemeinpädagogische und das sonderpädagogische Studium verzahnt und somit die Integration von Kindern mit Behinderungen im allgemeinen Schulwesen befördert, indem sonderpädagogische Grundkenntnisse für alle allgemeinbildenden Lehrämter integraler Bestandteil des Studiums geworden sind. Umgekehrt werden erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse der Planung und Organisation von Unterricht für angehende SonderpädagogInnen Gegenstand der Ausbildung sein. Hierdurch werden einerseits das wechselseitige Verständnis ehemals getrennt agierender Professionen gefördert und andererseits Möglichkeiten der sofort-

tigen Förderung und damit Prävention eröffnet.

Durch den kombinierten Studienabschluß Lehramt für Grund-, Haupt-, und Realschule und des Lehramtes Sonderpädagogik wird einer frühzeitigen und ausschließlichen Festlegung des späteren Berufsfeldes auf eine ausschließlich selektive Schulform (Sonderschule) grundsätzlich entgegen gewirkt. Die Professionalisierung der angehenden LehrerInnen erfolgt somit unter der Prämisse, dass Heterogenität der Normalfall und Homogenität dagegen ein zu überwindendes pädagogisches Konstrukt ist. Damit kann eine notwendige Bewußtseinsdisposition geschaffen werden, die die Grundlage für eine gemeinsame Erziehung aller Kinder bildet (vgl. GEHRMANN 2001).

Literatur

- BMGS (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung) (Hrsg.): Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Bonn 2004
- BÜRLI, Alois: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Hagen 1997
- CHARTRE DE LUXEMBOURG: Vers une école pour tous. Luxembourg et Brussel (Helios II) Novembre 1996
- CLOERKES, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Heidelberg 2001
- DIMDI (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Entwurf der deutschsprachigen Fassung vom Juli 2002 ohne Stichwortverzeichnis. Internettext 2002
Im Internet: <http://www.dimdi.de>
- FEUSER, Georg: Lehrgebiet Behindertenpädagogik im Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Kurze Dokumentation zur Zukunft des Lehrgebietes und dessen Stellenstruktur
Im Internet: <http://www.feuser.uni-bremen.de/aktuell/Stellungnahme.pdf>. (September 2004)
- FEYERER, Ewald (Hrsg.): European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS. Linz (Institut für Inklusive Pädagogik)
- GEHRMANN, Petra: Gemeinsamer Unterricht. Fortschritt an Humanität und Demokratie. Opladen 2001
- GOLL, Harald: Transdisziplinarität. Realität in der Praxis, Vision in Forschung und Lehre – oder nur ein neuer Begriff? In: OPP, Günther, FREYTAG, Andreas & BUDNIK, Ines (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. Luzern 1996, 164-174
- HAHN, Martin: Was ist uns Forschung wert? In: Geistige Behinderung 33(1995) 4, 273-274
- HAUSOTTER, Anette: Integration und Inklusion – Europa macht sich auf dem Weg. In: HANS, Maren & GINNOLD, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000, 43-83

- HOVORKA, Hans & SIGOT, Marion (Hrsg.). Integration(-spädagogik) am Prüfstand. Behinderte Menschen außerhalb von Schule. Innsbruck, Wien, München 2000
- JANTZEN, Wolfgang: Integration heißt Ausschluß vermeiden! Kritische Bemerkungen zum Verhältnis von Integrations- und Enthospitalisierungsdebatte. In: HILDESCHMIDT, Anne & SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998, 179-192
- MADRID DECLARATION: The Madrid Declaration – „Non Discrimination plus Positive Action Results in Social Inclusion“
Im Internet: <http://www.madriddeclaration.org>. September 2004
- MARKOWETZ, Reinhard: Inklusion – Neuer Begriff, neues Konzept, neue Hoffnungen für die Selbstbestimmung und Partizipation von Menschen mit Behinderung. In: SIGOT, M. (Hrsg.): Vom Objekt zum Subjekt. Inklusive Erziehung und Selbstbestimmung. Festvortrag und Plenarbeiträge der Fachtagung an der Universität Klagenfurt vom 12.-13. November 2003. Klagenfurt 2004a (in Druck)
- MARKOWETZ, Reinhard: Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Behindertensoziologische Aspekte und Beiträge zur Theorieentwicklung in der Integrationspädagogik. Heidelberg 2004b
- MAYER, Karl Ulrich: Das Hochschulwesen. In: CORTIN, Kai, BAUMERT, Jürgen, LESCHINSKY, Achim, MAYER, Karl Ulrich & TROMMER, Luitgard (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 2003, 581-624
- MOSER, Vera: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen 2003
- MUTH, Jakob: Einführung. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule e. V. (Hrsg.), Fördersystem für erziehungshilfebedürftige Schüler im Kreis Aachen. Beratung-Stammsschule-Sozialarbeit-Kooperation-Therapie. Dokumentation. Eschweiler 1990, 4-5
- OECD (Eds.): Implementing Inclusive Education. Paris 1997
- PIELMAIER, Herbert & Steinbach, Christoph: Gesichter der Heilpädagogik. Freiburger Perspektiven. Heidelberg 2003
- SALAMANCA-ERKLÄRUNG: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission. Linz 1996
- Studiengangsbeschreibung des Bielefelder Modells: <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/studium/ew/netzplan.html> Stand 14.07.2004
- UNESCO (Ed.): World Conference in Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7.-10. June 1994. Final Report. Paris 1995
- WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO): International Classification of Functioning, Disabilities and Health: ICF. Genf 2001

Verzeichnis der AutorInnen

- Boban, Ines, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
boban@paedagogik.uni-halle.de
- Brill, Werner, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin
werner.brill@rz.hu-berlin.de
- Burtscher, Reinhard, Dr., Gastprofessor für Heilpädagogik, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin
burtscher@khsb-berlin.de
- Deppe-Wolfinger, Helga, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Sonderpädagogik und Soziologie der Behinderten, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
deppe@emuni-frankfurt.de
- Düring, Katrin, Dr., Leiterin des Schulversuchs „Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder“, Staatliches Schulamt Perleberg
schulversuch@gmx.de oder katrin.duering@gmx.de
- Erbring, Saskia, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, Universität zu Köln
saskia.erbring@uni-koeln.de
- Feyerer, Ewald, Dr., Professor für Inklusive Pädagogik, Pädagogische Hochschule Linz
Ewald.feyerer@phlinz.at
- Gehrmann, Petra, Dr., Vertretungsprofessorin, Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld
petra.gehrmann@uni-bielefeld.de
- Geiling, Ute, Dr., Professorin für Lernbehindertenpädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
geiling@paedagogik.uni-halle.de
- Nicola Gille, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
nicola.gille@paedagogik.uni-halle.de
- Haerle, Florian, Dipl. Päd., Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
florian.haerle@mail.uni-oldenburg.de

- Hinz, Andreas, Dr., Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
hinz@paedagogik.uni-halle.de
- Hömborg, Nina, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
hoemberg@paedagogik.uni-halle.de
- Jacobs, Sven, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
s_jacobs@gmx.net
- Jerg, Jo, Dipl.Päd., Evangelische Fachhochschule Reutlingen mit Standort Ludwigsburg
jo.jerg@t-online.de
- Katzenbach, Dieter, Dr., Professor für Pädagogik bei geistiger Behinderung, Institut für Sonderpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de
- Köck, Gertrud, Mag., Projektleiterin von „Mensch im Mittelpunkt“, Verein „Tiroler Arbeitskreis für integrative Erziehung“
gertrud.koeck@tafie.org
- Kron, Maria, Dr., Dipl.-Psych., Professorin für Heil- und Sonderpädagogik im Integrierten Studiengang Sozialpädagogik und Sozialarbeit 2, Universität Siegen
kron@fb2.uni-siegen.de
- Loeken, Hiltrud, Dr., Vertretungsprofessorin für Behindertenpädagogik, Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter, Universität Kassel
loeken@uni-kassel.de
- Luntz, Edwin, Dipl. Soz., Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung, An-Institut, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
luntz@paedagogik.uni-halle.de
- Maaz, Hans-Joachim, Dr. med., Klinik für Psychotherapie und Psychosomatik, Diakoniewerk Halle
dr.maaz@gmx.de
- Mahnke, Ursula, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Förderpädagogik, Universität Leipzig
mahnke@rz.uni-leipzig.de

- Markowetz, Reinhard, Professor für Heilpädagogik, Katholische Fachhochschule Freiburg
r.markowetz@t-online.de
- Merz-Atalik, Kerstin, Dr., Professorin für Allgemeine und Rehabilitationspädagogik, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen
merz-atalik_kerstin@ph-ludwigsburg.de
- Meier, Jakob, Student im Masterstudiengang Rehabilitationspädagogik und Philosophie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
schwarztaete@gmx.de
- Platte, Andrea, Lehrerin für Sonderpädagogik im Hochschuldienst, Heilpädagogische Fakultät, Universität zu Köln
andrea.platte@uni-koeln.de
- Prenzel, Annedore, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, Institut für Grundschulpädagogik, Universität Potsdam
aprenzel@rz.uni-potsdam.de
- Sander, Alfred, Dr. phil., M.A., bis 2003 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik, Universität des Saarlandes, Saarbrücken
sander@mx.uni-saarland.de
- Schönwiese, Volker, Dr., Professor Erziehungswissenschaften/ Behinderten-/ Integrationspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
volker.schoenwiese@uibk.ac.at
- Schumann, Ira, Studentin im Masterstudiengang Rehabilitationspädagogik und Hispanistik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
irotschka@gmx.de
- Seitz, Simone, Dr., wissenschaftliche Angestellte, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Universität Dortmund
seitz@fb12.uni-dortmund.de
- Stechow, Elisabeth, von, Dr., wissenschaftliche Assistentin, Institut für Heil- und Sonderpädagogik, Justus-Liebig-Universität Gießen
elisabeth.v.stechow@erziehung.uni-giessen.de
- Terfloth, Karin, Dipl. Heilpäd., Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, Universität zu Köln
karin.terfloth@uni-koeln.de
- Windisch, Matthias, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter, Universität Kassel
windisch@uni-kassel.de

Der vorliegende Band will bei Anerkennung aller Heterogenität und Widersprüchlichkeit Blicke auf die Integrationspädagogik in ihrem inneren Diskurs sowie im Licht von Außenwahrnehmungen ermöglichen und dadurch Anregungen, Diskussionsanlässe und Lernmöglichkeiten bieten.

Mehrere Beiträge setzen sich aus verschiedenen Außenperspektiven mit dem Thema Integration und Integrationspädagogik auseinander:

- Aus Sicht der Grundschulpädagogik geht es um die Frage der Anerkennung im Anfangsunterricht.
- Aus psychoanalytischer Perspektive werden desintegrative Prozesse in der Beziehung zwischen Erziehenden und Kindern in den beiden ehemaligen deutschen Staaten analysiert.
- Aus der Perspektive der interdisziplinären Disability Studies wird der gesellschaftlichen Produktion von Behinderung nachgegangen; Bezüge zwischen Disability Studies und Integrationspädagogik werden hergestellt.

Integrations- und inklusionspädagogische Innenperspektiven beziehen sich auf:

- Fragen nach dem Selbstverständnis der Integrations-/Inklusionspädagogik und nach ihrer Verortung,
- Fragen nach der integrativen/inklusive Qualität von Bildung, speziell unter den Aspekten von Bildungsbarrieren und Bildungsstandards,
- Fragen nach dem Begriff der Assistenz als einem möglichen neuen integrations-/inklusionspädagogischen Leitbegriff,
- Fragen nach der Bedeutung und Qualität der Entwicklung von Netzwerken als unterstützendem Moment integrations-/inklusionspädagogischer Projekte und
- Fragen der Verankerung integrations-/inklusionspädagogischer Inhalte im Zuge der europäischen Neustrukturierung der Hochschulen.



Prof. Dr. Ute Geiling ist Professorin für Lernbehindertenpädagogik, Prof. Dr. Andreas Hinz ist Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik. Beide arbeiten im Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



KLINKHARDT

3-7815-1381-5



9 781513 813815